

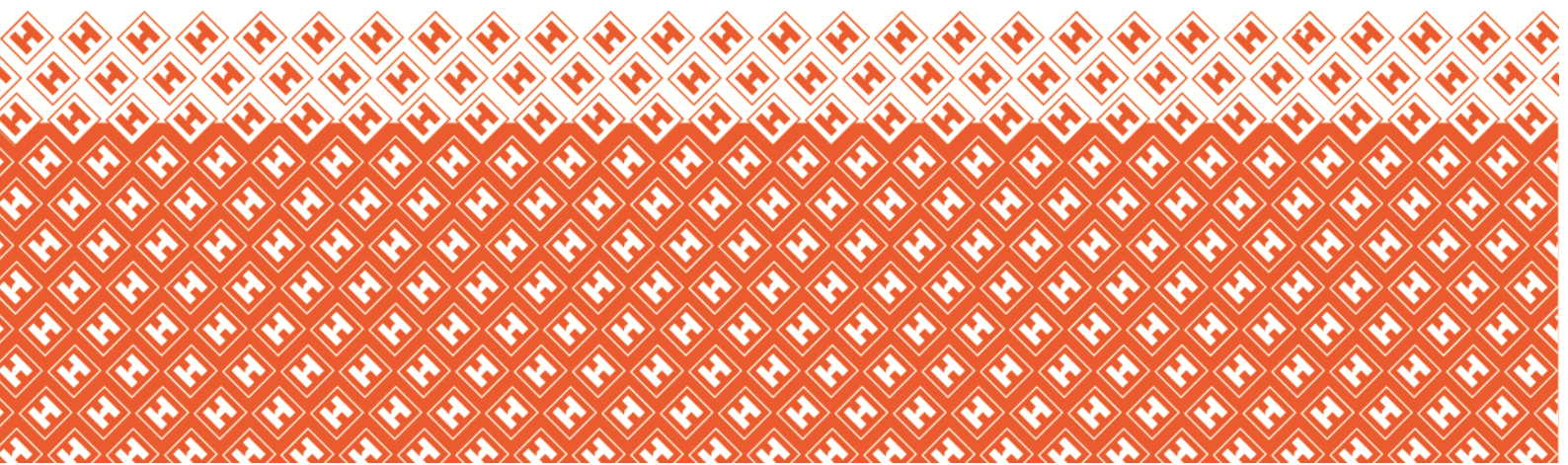


ELAINE SANTOS ANDRADE

**Aprendizagem de Conceitos Históricos
por Meio de Aulas-oficinas e Produção
de *Fanzines* na Escola Estadual Gov.
Seixas Dória, em Nossa Senhora do
Socorro - SE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

Fevereiro / 2020



ELAINE SANTOS ANDRADE

**APRENDIZAGEM DE CONCEITOS HISTÓRICOS POR MEIO DE AULAS-
OFICINAS E PRODUÇÃO DE FANZINES NA ESCOLA ESTADUAL GOV. SEIXAS
DÓRIA, EM NOSSA SENHORA DO SOCORRO - SE**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, pela Universidade Federal de Sergipe no programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa “Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão”.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2020**

Aos meus pais, Rivaldo de Araújo Andrade e Josenete de Jesus Santos (*in memoriam*),
exemplos incomparáveis de trabalho, humildade, alegria e sabedoria.
A você, Helena, que nas ausências sempre me esperava com alegria.
A todos os professores e pesquisadores, cujos trabalhos contribuem para uma aprendizagem
da História humana e qualitativa.

AGRADECIMENTOS

Não seria justo elaborar este trabalho sem demonstrar o meu carinho e minha gratidão por todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para sua execução.

Primeiramente a Deus, que em sua espiritualidade me concedeu saúde e força para superar as dificuldades.

Em especial, à minha família, pelo apoio para que eu realizasse essa pesquisa, em especial a minha cunhada Davyenne Pereira Alves, que na minha ausência acalentou a minha filha Helena com todo carinho e amor.

A você, filha, que muitas vezes não entendia minhas ausências, mas que sempre sorria nos reencontros.

Também dirijo meu agradecimento ao professor Fábio Alves, meu orientador. Sua paciência, seus conhecimentos e empatia, possibilitaram-me aprendizagens únicas, tornando possível este trabalho. Obrigado pelo jeito simples e, principalmente, por conduzir-me de forma serena e com tanta boa vontade. Serei eternamente grata.

Aos meus afetuosos amigos, isso mesmo, amigos de trabalho da Escola Estadual Gov. Seixas Dória, que nessa missão foram grandes incentivadores.

Aos colegas e professores do mestrado, por tudo que aprendi com eles nesta trajetória. Nossos encontros valeram trocas valiosas de experiências e aprendizagem.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Rosemeire Marcedo Costa e Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro, pela participação e pelas importantes contribuições neste trabalho.

Agradeço imensamente aos estudantes da Escola Seixas Dória, que participaram desta investigação com alegria, seriedade e trocas de conhecimentos.

A todos, muito obrigada!

“É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar”
(LEE, 2001, p. 15).

“Faça você mesmo, faça para entender, crie um mundo novo”. Frase de Redson Pozzi, músico brasileiro engajado ao movimento punk rock, que define o espírito do *fanzine*.

RESUMO

Esta investigação apresenta as reflexões e os resultados extraídos na pesquisa desenvolvida no intuito de identificar e analisar as potencialidades da aplicação de Aulas-oficinas (BARCA, 2004) para a confecção de narrativas históricas em formato de *fanzines* como ferramenta na investigação da Aprendizagem de Conceitos Históricos. O conceito de aprendizagem, referenciado nesta pesquisa, tem como substrato teórico e metodológico uma aprendizagem relacionada à formação das ideias históricas dos alunos, tendo como base a perspectiva da Educação Histórica, em especial, da experiência concreta da cognição histórica situada (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009). Aborda-se um campo de estudo que, numa compreensão do processo de construção do conhecimento, divide os conceitos fundamentais da história em duas tipologias: Conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Investigar de que forma estes conceitos estão sendo aprendidos na sala de aula pode contribuir para uma melhoria na progressão da aprendizagem histórica. Metodologicamente, em caráter qualitativo, confecciona-se e aplica-se um Roteiro de Aulas-oficinas, que visam à produção de narrativas históricas em formato de *fanzines* para responder à questão central: “As aulas com *fanzines* possibilitarão, aos sujeitos da pesquisa, uma maior capacidade de compreender e manejar conceitos na construção do conhecimento histórico?”. Os sujeitos da investigação são jovens estudantes pertencentes a uma turma de transição do 1º para o 2º ano do Ensino Médio em Tempo Integral. Para a análise teórica, utilizou-se as contribuições de autores que tomam como referência o próprio conhecimento histórico (ASHBY, LEE e SHELILT, 2005; LEE, 2001, 2004, 2006; BARCA, 2001, 2004, 2005; COOPER, 2006; SCHMIDT e GAGO, 2005; CAINELLI e SCHMIDT, 2011). Na categorização das ideias prévias, utilizou-se as formulações de Lilian Castex (2008) e as contribuições de Gevaerd (2009) na análise das narrativas, buscando identificar, após as oficinas, a ocorrência da progressão nas ideias dos alunos, na constituição de uma Literacia histórica.

Palavras-chave: Ensino de História, *Fanzines*, Progressão da Aprendizagem.

RESUMÉN

Esta investigación presenta las reflexiones y los resultados sacados en el estudio científico desarrollado con el objetivo de identificar y analizar las potencialidades tras de la aplicación de Clases y Taller (BARCA, 2004) para la confección de narrativas históricas en formato de fanzines como herramienta en la investigación del Aprendizaje de Conceptos Históricos. El concepto de aprendizaje, mencionado en esta investigación, tiene como sustrato teórico y metodológico un aprendizaje relacionado con la formación de las ideas históricas de los alumnos, teniendo como base la perspectiva de la Educación Histórica, en especial, de la experiencia concreta de la cognición histórica situada (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009). Se aborda a un sitio de estudio que, en una comprensión del proceso de construcción del conocimiento, divide los conceptos fundamentales de la historia en dos tipologías: Conceptos sustantivos y conceptos de según orden. Investigar de qué forma estos conceptos son aprendidos en la clase de aula puede contribuir para una mejoría en la progresión del aprendizaje histórica. Metodológicamente, con carácter cualitativo, confeccionarse y aplicarse un Itinerario de Clases y Taller, que se aspiran la producción de narrativas históricas en formato de fanzines para contestar a la cuestión central: “¿Las clases con fanzines posibilitarán, a los sujetos de la investigación, una capacidad más grande de comprender e ingeniarse los conceptos en la construcción del conocimiento histórico?”. Los sujetos de la investigación son jóvenes estudiantes que pertenecen a un equipo en transición de 1° para el 2° año de la Enseñanza Mediana en Tiempo Integral. Para la analice teórica, se utilizó las contribuciones de autores que tienen como referencia el propio conocimiento histórico (ASHBY, LEE e SDEMILT, 2005; LEE, 2001, 2004, 2006; BARCA, 2001, 2004, 2005; COOPER, 2006; SCHMIDT e GAGO, 2005; CAINELLI e SCHMIDT, 2011). En la categorización de las ideas previas, se utilizó las formulaciones de Lilian Castex (2008) y las contribuciones de Gevaerd (2009) en la analice de las narrativas, buscando identificar, tras los talleres, la ocurrencia de la progresión en las ideas de los alumnos, en la constitución de una Literacia histórica.

Palabras clave: Enseñanza de Historia, Fanzines, Progresión del Aprendizaje.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: RENDA, POBREZA E DESIGUALDADE – MUNICÍPIO NOSSA SENHORA DO SOCORRO – SERGIPE.....	100
QUADRO 02: O QUE VOCÊ FAZ NAS HORAS VAGAS FORA DA ESCOLA?.....	108
QUADRO 03: RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS EM SUA RESIDÊNCIA.....	108
QUADRO 04: COMO É A SUA CASA?.....	109
QUADRO 05: QUANTIDADE DE CÔMODOS POR RESIDÊNCIA.....	109
QUADRO 06: QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI?.....	110
QUADRO 07: QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DA SUA MÃE?.....	110
QUADRO 08: EM QUE SEU PAI TRABALHA, OU TRABALHOU, NA MAIOR PARTE DA VIDA?.....	112
QUADRO 09: EM QUE SUA MÃE TRABALHA, OU TRABALHOU, NA MAIOR PARTE DA VIDA?.....	112
QUADRO 10: QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE A ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA?.....	114
QUADRO 11: IDEIAS AUSENTES OU SEM NEXO.....	118
QUADRO 12: IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO.....	119
QUADRO 13: IDEIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS.....	122
QUADRO 14: IDEIAS COMPLEXAS.....	122
QUADRO 15: DAS IDEIAS AUSENTES OU SEM NEXO PARA IDEIAS ELABORADAS SOBRE O PASSADO.....	158
QUADRO 16: IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE REVOLTA E GUERRA.....	159
QUADRO 17: IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE PROGRESSO.....	161
QUADRO 18: IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE MUDANÇAS POLÍTICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS.....	162
QUADRO 19: IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE EVOLUÇÃO.....	165
QUADRO 20: IDEIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS.....	168
QUADRO 21: IDEIAS COMPLEXAS.....	171
QUADRO 22: IDEIAS DOS NOVOS ALUNOS, PÓS INÍCIO DAS OFICINAS.....	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ENSINO, EXPERIÊNCIA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	17
1.1. Educação Histórica: investigações acerca das ideias históricas de alunos e professores em contexto de escolarização.....	18
1.2. Ensinar História a partir da Narrativa histórica escolar.....	27
1.3. O ensino de Conceitos em História em contexto de escolarização.....	33
1.4. A discussão do conceito ‘Revolução’ para a narrativa dos sujeitos da pesquisa em situação de ensino aprendizagem.....	39
1.5. O aporte teórico e metodológico para a construção do Roteiro conceitual.....	45
1.6. Objetivos Geral e Específicos que norteiam a pesquisa conceitual	57
1.7. Notas sobre os Procedimentos Metodológicos.....	59
2. O FANZINE: HISTORICIDADE E UTILIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	69
2.1 Notas sobre a História dos <i>fanzines</i> e sua produção no Brasil.....	69
2.2 O <i>fanzine</i> , Fan- o quê? O <i>fanzine</i> em ambiente escolar.....	75
3. UM OLHAR SOBRE O CAMPO DE ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	80
3.1. A Proposta de uma Escola Pública Integral no Brasil.....	81
3.2. Caracterização do Modelo de Escola Educa Mais.....	88
3.3. Caracterização do espaço da pesquisa.....	96
3.4. Os sujeitos da pesquisa.....	104
4. APLICAÇÃO E REFLEXÕES DOS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DO ROTEIRO CONCEITUAL EM EFETIVAÇÃO.....	115
4.1. Atividade 01: Conhecimento prévio sobre o termo ‘Revolução’	116
4.2. Oficina 01: Construindo meu <i>fanzine</i> (Aula 2)	124
4.3. Oficina 02: Descrição da Aula-oficina sobre a temática da ‘Revolução’ Agrícola na turma do 1º ano C (Aula 3)	127
4.4. Oficina 03: Descrição da Aula-Oficina sobre a temática da ‘Revolução’ Urbana (Aula 4)	130

4.5. Oficina 04: Descrição da Aula-oficina sobre a temática da ‘Revolução’ Comercial (Aula 5)	140
4.6. Oficina 05: Descrição da Aula-oficina na temática das Revoluções Inglesas, séc. XVII (Aula 6)	147
4.7. Oficina 06: Descrição da Aula-Oficina sobre a temática ‘Revolução’ Industrial, séc. XVIII (Aula 7)	152
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS OFICINAS NUMA PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.....	156
5.1. O Roteiro Conceitual: Uma metodologia para o ensino de conceitos em História.....	178
6. Considerações Finais.....	183
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICES.....	202
Apêndice 1 – Carta de apresentação à instituição da pesquisa.....	202
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	204
Apêndice 3 – Questionário Qualitativo	206
Apêndice 4 – Questionário Socioeconômico	207
ANEXOS.....	214
Anexo 1 – A invenção da agricultura	214
Anexo 2 – Constituição do espaço escolar	215
Anexo 3 - Registros da confecção do mural e dos assentos usados para o espaço de divulgação dos fanzines durante a eletiva “Eu curto, eu preservo”	219
Anexo 4 – Registros da 1ª oficina com a temática “Seu Fã”	222
Anexo 5 – Produções de <i>fanzines</i> na 2ª oficina com a temática ‘Revolução’ Agrícola	223
Anexo 6 – Alunos do 2º ano “A” em construção dos fanzines na temática ‘Revolução’ Urbana	225

INTRODUÇÃO

Escolher um tema para o trabalho de conclusão de curso numa pós-graduação não é tarefa fácil. Mas, ao ingressar no Mestrado em Ensino Profissional de História (PROFHISTÓRIA), as aulas direcionam para uma autorreflexão de que a pesquisa pela pesquisa de nada vale se não estiver atrelada a uma realidade específica e motivada pela lógica do ensino e da aprendizagem com significado e sentido para o sujeito receptor da ação. De tal maneira, na rotina do meu ofício de professora de História da rede básica de ensino, passei a desbravar um trabalho didático de aperfeiçoamento educacional que buscasse proporcionar a minha atividade profissional e aos meus colegas de profissão uma coerência entre os objetivos da disciplina História e os fundamentos historiográficos e pedagógicos, fornecendo aos aprendizes um saber histórico útil para atuarem como sujeitos ativos e críticos dentro de uma sociedade construída num espaço dinâmico e rico em informações instantâneas e factuais.

Através da autoavaliação profissional, foi possível encontrar inspiração para desenvolver o meu produto de conclusão de curso. Ao rememorar uma reflexão realizada durante uma aula ministrada ao oitavo ano do ensino fundamental, numa escola estadual do município de São Cristóvão/SE, lembrei-me do momento em que questionei aos meus alunos sobre o que eles entendiam por ‘Revolução’, antes de adentrar na historicidade da ‘Revolução’ Francesa.

De modo oral e fragmentado, eles narraram acontecimentos inseridos dentro dos diversos fatos que foram classificados como revolucionários, tais como a própria ‘Revolução’ Francesa, Industrial, Comercial e até a Agrícola. Mas, nenhum deles conseguiu explicar o motivo pelo qual esses eventos são caracterizados como representação de um conceito de ‘Revolução’. Diante dessa problemática, explanei para os alunos o significado do termo ‘Revolução’. Entretanto, diante do tempo de aula e dos desafios, em quesito material ou em suporte humano, não tive como verificar a progressão conceitual da aprendizagem nessa classe.

No transcurso do exercício do magistério, ainda me inquietava e, na oportunidade de um Mestrado Profissional em Ensino de História, passei a procurar a solução para trabalhar com a ideia da Aprendizagem conceitual. Outro fator motivador foram os debates presenciados nas aulas do próprio curso de pós-graduação, onde colegas de turma verbalizavam suas dificuldades em melhor desenvolver em seus alunos o processo de ensino e aprendizagem. Eram dúvidas em como analisar e acompanhar a compreensão dos alunos

quanto aos conteúdos históricos, ou melhor: “Como investigar a progressão da aprendizagem histórica dos conteúdos ensinados nas aulas da disciplina História?”.

Alguns alunos das turmas do primeiro ano do ensino médio, o qual leciono, demonstraram uma parcial desinformação a respeito do significado do conceito substantivo ‘Revolução’. O seu significado foi questionado, de maneira oral, em meio ao ensino curricular do conteúdo histórico da ‘Revolução’ Agrícola. A partir deste ponto surgiu a abertura de um espaço propício para colocar em prática os questionamentos apresentados pela Academia e a possibilidade de retomar um desafio inacabado no início da minha carreira profissional de docente em História.

Para nortear o desafio, e a consequente pesquisa, foram formuladas as seguintes perguntas iniciais: “Como trabalhar os conceitos dos conteúdos curriculares atribuindo a eles um sentido de conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação cidadã dos nossos aprendizes?”; “Uma vez adquirido o conhecimento histórico substantivo, como analisar a progressão dos conceitos-chave da História?”. Tudo isso aliado à pergunta desafiante que todo professor já realizou em seu planejamento didático-pedagógico: “Como prender a atenção dos nossos alunos na Era da Contemporaneidade?”.

Procurei nas memórias particulares alguma situação ou ferramenta que eu, enquanto professora/pesquisadora, pudesse utilizar em aula para oportunizar aos alunos do ensino médio uma melhor aprendizagem conceitual dos conteúdos ministrados em sala de aula. Lembrei-me das produções de narrativas históricas em formato de fanzines ou zines. Eles foram por mim descobertos em meados da década de 2010, ao utilizá-los para colecionar em seu formato recortes sobre a vida pessoal e musical de cantores famosos à época. Hábito econômico, pois comprar um pôster oficial em uma banca de revista era algo custoso para uma adolescente, estudante de escola pública, sem renda empregatícia e filha de mãe empregada ao lar doméstico.

Ao problematizar o seu uso em sala de aula, encontro nas palavras de Gazy Andraus e Elydio S. Neto (2010): “[...] vimos na experiência da *fanzinagem*, uma possibilidade excelente para o exercício da criação, da expressão da própria forma de ver o mundo e também para o desenvolvimento da capacidade de autoria [...]” (ANDRAUS; NETO, 2010, p. 31). Ou seja, uma ferramenta pedagógica em potencial para o ensino.

Especificamente, a produção de narrativas históricas em formato de *fanzines* constitui uma publicação artesanal, de caráter alternativo e amador, lançado, geralmente, em pequena tiragem, sendo que os editores (ou *faneditores*) dominam todo o processo de produção, como a redação de textos, a editoração, a diagramação, algumas vezes o processo de impressão e de

reprodução (quando realizada em fotocopiadoras). Como não é destinada à venda, realiza-se a distribuição local ou trocas entre “*fanzineiros*” do mundo todo.

Para ancorar as ideias de motivar uma melhor aprendizagem conceitual em História, por meio da produção de narrativas históricas em formato de *fanzines*, foram buscados fundamentos na perspectiva teórica e metodológica da Educação Histórica, definida como o campo de estudo que trata os processos de aprendizagem como elementos não constituídos unicamente pela acumulação de fatos, datas, personagens históricos e períodos, mas uma metodologia que leva ao aluno a formação da consciência histórica.

Para Rüsen (2014, p. 26-37), a consciência histórica é a combinação entre a apreensão do passado pela necessidade de entender o presente e de perspectivar o futuro, expressa por meio das narrativas históricas, isto é, da constituição de sentido expresso por meio dos códigos linguísticos verbais e não verbais utilizados pelo indivíduo como forma de interpretar sua experiência do tempo e atribuir sentido a sua orientação nas relações e ações cotidianas da linguagem. Com isso, para investigar a aprendizagem, e a consequente formação da consciência histórica, é preciso que os sujeitos envolvidos comuniquem o saber histórico produzido em aula por meio das narrações escritas e/ou orais.

Produzir narrativas históricas em formato de *fanzines* é construir, entre cortes e recortes, uma mensagem, uma ideia, uma linguagem, ou melhor, uma narrativa. Respondendo às perguntas iniciais, utilizar o *fanzine* no ambiente escolar é solicitar aos discentes uma narração, de modo lúdico, em linguagem textual e/ou imagética, comunicando o aprendizado adquirido com autonomia e capacidade de autoria ao impregnar em suas páginas ideias, atitudes, opiniões e crenças sobre o tema abordado.

Diante desse cenário de questionamentos, desafios e possibilidades, delimita-se o objetivo deste trabalho de pesquisa. O objetivo é analisar a progressão do pensamento histórico, em uma classe de estudantes do ensino médio, a partir do conceito substantivo ‘Revolução’, utilizando, para isso, a produção de narrativas em formato de *fanzines*, estabelecidas num Roteiro Conceitual para aulas de História. Através do ‘fazer *fanzines*’, a intenção foi descrever, dentro da realidade escolar em específico, se as aulas com produção de narrativas históricas em sequência desse Roteiro possibilitaram aos sujeitos da pesquisa ampliar sua compreensão conceitual em História.

O tema ‘Revolução’, que norteia a produção das narrativas, foi escolhido primeiramente porque abriu caminho para as minhas inquietudes em relação ao ensino de conceitos em História e, depois, por tratar-se de um termo importante ao entendimento dos

diferentes fenômenos históricos ocorridos nas diversas civilizações e em diferentes tempo e espaço.

A análise teórica tem como pressupostos os trabalhos desenvolvidos na área da Educação Histórica, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de História –, tomando como referência o próprio conhecimento histórico (ASHBY, LEE e SHEMILT, 2005; BARCA, 2005; COOPER, 2006; SCHMIDT e GAGO, 2005). Porquanto, fornece a constatação, em estudos essencialmente qualitativos, de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, em respeito à natureza do conhecimento histórico.

O método de investigação é o "Estudo de Caso" (ANDRÉ, 1995) com técnicas da etnografia, buscando analisar como se dá a progressão da aprendizagem, que compreende as competências cognitivas desenvolvidas numa mobilização de saberes menos elaborados para um maior grau de sofisticação. Numa contribuição aos estudos na área da cognição histórica, ao investigar como jovens alunos relacionam os saberes produzidos em sala de aula aos conhecimentos prévios, conclui-se que haja um melhor pensar e operar conceitos metahistóricos num processo de Literacia histórica (LEE, 2006).

De modo particular, a pesquisa só tem sentido quando desenvolvida dentro da prática pedagógica, ou seja, a partir de uma atividade educativa pensada e desenvolvida nas intempéries do “chão da escola”. Com base neste pensamento, a pesquisa é realizada no campo de atuação profissional da própria pesquisadora. Trata-se de uma maneira de ligar a teoria à prática ratificando a ideia de Barca (2012) na medida que a formação em ensino de História deveria ser realizada a partir de “situações de aprendizagem reais, em contextos concretos”, o que possibilitaria “disseminar resultados que poderiam ser ajustados a outros ambientes educativos” (BARCA, 2012, p. 37).

Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido, inicialmente, no final do ano letivo das três turmas do primeiro ano do ensino médio matriculadas numa escola de Ensino em Tempo Integral, localizada na periferia do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Após, estes alunos deram continuidade às oficinas, na série seguinte. Entretanto, devido a questões de cunho político e de transporte escolar restou-se apenas uma turma com 29 alunos do segundo ano do ensino médio para dar continuidade ao trabalho de pesquisa. Assim, são expostos, na redação desta tese, a caracterização sociocultural e os resultados colhidos com a aplicação do Roteiro Conceitual em História somente com os dados desses 29 alunos que permaneceram na unidade e que assim desejaram continuar a investigação.

Com relação às etapas da pesquisa, na fase inicial aconteceram a reunião, a seleção, ordenação dos pressupostos teóricos e as orientações teórico-metodológicas, de acordo com o critério cronológico, articuladas ao estudo e às questões norteadoras na elaboração do texto da tese. No entanto, essa pesquisa, em adoção ao método de Estudo de Práticas da Etnografia, teve, em seu desenvolvimento, o ato de repensar constantemente os fundamentos teóricos selecionados previamente para o embasamento do trabalho à medida que se ia conhecendo e analisando o campo de estudo e suas inter-relações pessoais e institucionais que incidiam sobre a classe escolar em estudo.

A fim de contemplar a especificidade do tema e do problema de investigação escolhidos, tornou-se necessário abordá-los por meio de pesquisa de natureza qualitativa com técnicas da etnografia. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de questionários. O primeiro para estabelecer os conhecimentos prévios, sobre o substantivo ‘Revolução’, com os alunos ainda no 1º ano do ensino médio; o segundo, após a finalização das ações empregadas no Roteiro de Aulas-oficinas, visando a ocorrência da progressão da aprendizagem conceitual, com os alunos, cursando agora o 2º ano do ensino médio.

No decorrer do estudo, a professora-pesquisadora utilizou-se de registros fotográficos e de anotações feitas em blocos de notas para a coleta dos elementos que ajudariam a melhor compreender o processo de aprendizagem conceitual em História. Para facilitar sua análise e interpretação, também foi utilizada uma abordagem quanti-qualitativa, já que os números fornecem amostras importantes para equacionar, e validar ou não, as ações implementadas durante o processo investigativo.

Em relação à organização do trabalho, temos no 1º capítulo, “Enquadramento Teórico, Ensino e Experiência na Construção do Objeto de Pesquisa”, um panorama sobre os estudos dentro do campo da Educação Histórica em seus princípios, tipologias e sua contribuição às questões postas para o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, como finalidade da aprendizagem, é apresentada uma discussão sobre o que são conceitos históricos, aqui denominados conceitos substantivos (LEE, 2001), e seu ensino em processo de escolarização.

Após, desenvolve-se o conceito escolhido para o tema dos *fanzines*, isto é, ‘Revolução’, situando-o dentro da área da História, Língua Portuguesa e Filosofia para dar ao trabalho com os alunos, não uma resposta pronta sobre o que é esse conceito, mas apresentar uma discussão dentro das diversas áreas e, a partir delas, retirar os elementos construtivos de um conceito de ‘Revolução’. Também foi proposta a eles uma interpretação para identificar, dentro do acontecido histórico, os elementos que se aproximam a uma denominação revolucionária.

Nesse mesmo capítulo, apresenta-se ainda o Roteiro Conceitual construído e aplicado nas Aulas-oficinas, bem como o seu aporte teórico e metodológico, que ajudaram a gestá-lo. Com isso, expõe-se os objetivos elencados para a concretização desta pesquisa, bem como as etapas em que a pesquisa se desenvolveu.

No Capítulo 2, “O *Fanzine*: historicidade e utilização na prática pedagógica”, aborda-se um breve panorama sobre o significado do termo, contexto histórico de surgimento, motivações de criação e usos diversos no cenário mundial. Apresentando também a sua chegada no Brasil em seu auge, crise e ressignificação na contemporaneidade. Após, foi proporcionada uma discussão sobre as potencialidades do seu uso em sala de aula.

No Capítulo 3, intitulado “Um Olhar sobre o Campo de estudo e os sujeitos da pesquisa”, discute-se, dentro da abordagem de natureza qualitativa no método de ‘Estudo de Caso’, o entendimento dos aspectos construtivos e formativos do ambiente escolar, no qual encontra-se inserida a classe escolar em estudo. Esse método de pesquisa foi utilizado para relacionar e compreender o modelo de ensino adotado na classe escolar de aplicação da pesquisa, isto é, Modelo de Ensino em Tempo Integral, instalado pelo do Programa ‘Educa Mais’. Para isso, foi realizado um contexto histórico de surgimento da inserção do tempo integral nas escolas brasileiras, a partir das concepções de Anísio Teixeira, pioneiro na efetivação do modelo.

Em seguida, é abordado como esse programa chega às escolas sergipanas, sendo o modelo das escolas integrais no Estado de Pernambuco a referência para o ensino integral em Sergipe. Com isso, caracteriza-se a realidade escolar e seu entorno, objetivando uma melhor exposição dos desafios e possibilidades encontradas no campo de estudo. Isso feito, são apresentados os sujeitos da pesquisa: os alunos. Eles, em seu contexto familiar, financeiro e cultural, a partir das respostas coletadas na aplicação de um questionário quanti-qualitativo, no início da pesquisa.

A seguir, no Capítulo 4 “Aplicação e Reflexões dos Princípios Metodológicos para a Aprendizagem Histórica a partir do Roteiro Conceitual em efetivação”, é dada a materialização da pesquisa de campo e suas reflexões. Neste capítulo é exposta a caracterização dos fatos acontecidos nas oficinas e os desafios enfrentados em cada uma, desde a primeira, utilizada para apresentar o modo de confecção de narrativas históricas em formato de *fanzine* à última, sobre ‘Revolução’ Industrial, apresentando uma série de reflexões que ajudaram a entender cada momento da aula.

Em seguida, teço considerações sobre os instrumentos de pesquisa – o questionário para os jovens e a análise dos conhecimentos prévios –, assim como o estudo a respeito da

progressão das ideias históricas dos jovens escolarizados, pós aplicação do Roteiro de Aulas-oficinas, buscando identificar nas respostas, de modo individual, a ocorrência de progressão da aprendizagem sobre o conceito ‘Revolução’. Levando em conta que os alunos, ao final das produções das narrativas históricas em formato de *fanzines*, conseguiram uma melhor formulação em sua resposta narrativa com validade consoante à ciência História e ao conceito histórico em estudo. É importante ressaltar que os nomes dos alunos que aparecem na pesquisa são fictícios, em respeito à identidade e privacidade dos sujeitos escolarizados.

Para concluir, dentro do Roteiro Conceitual é apresentado todo o material historiográfico utilizado como suporte nas Aulas-oficinas. Somando-se a ele um Álbum de ‘*Fotofanzines*’, ou seja, imagens dos *fanzines* produzidos pelos alunos do 2º ano do ensino médio da Escola Seixas Dória. Fontes e álbuns que podem ser utilizados, em consonância com o Roteiro, em diversas aulas do ensino de História, assim como as contribuições e reflexões desta pesquisa. Para facilitar, tanto o Roteiro quanto as fontes encontram-se em acesso por meio do QRCode, um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera, ou aplicativo especializado. Por último, são proferidas as Considerações Finais sobre os desafios e surpresas encontrados nos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem que ocorreram nas Aulas-oficinas de História.

1. ENSINO, EXPERIÊNCIA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Apresentar-se-á um tríptico delineamento do percurso metodológico assumido neste estudo. Na perspectiva do campo da Educação Histórica, estarão abordadas as investigações que contribuem de modo significativo para o ensino e aprendizagem em História, especialmente, as desenvolvidas na Inglaterra, Portugal e Brasil. Noutra, as investigações que tratam o pensamento histórico no princípio da lógica narrativa em expressão da consciência histórica.

Tomando como referência os pressupostos de Rüsen (2001; 2007a, 2007b, 2012, 2015), e no contexto do ato narrativo em sala de aula, os estudos de Husbards (2003) e Lee (2001), procurando conceituar e relacionar as categorias históricas delimitadas teoricamente na pesquisa empírica.

Por último, o estudo e o ensino dos conceitos-chave da disciplina História, como estruturas integrantes à organização do pensamento histórico, esboçando, de modo sistemático

e substancial, os conceitos e categorias de análise que procuram fundamentar e justificar as hipóteses de trabalho e os instrumentos de investigação lançados ao campo de estudo.

1.1 Educação Histórica: investigações acerca das ideias históricas de alunos e professores em contexto de escolarização

As pesquisas em investigações sobre cognição e ensino de História são mais conhecidas como investigações em Educação Histórica ou pesquisa em Cognição Histórica Situada. Área de conhecimento que busca explicar a aprendizagem histórica dentro da própria ciência História, em sua base teórica e metodológica, no método da investigação das Ciências Sociais e na Historiografia (SCHMIDT; URBAN, 2018). Para a pesquisadora Isabel Barca (2011), a área da Educação Histórica corresponde às investigações que têm como prioridade inter-relacionar os sujeitos da aprendizagem e do ensino num intuito de buscar intervenções didáticas significativas no processo do conhecimento histórico sustentadas na própria epistemologia da ciência História.

Ainda segundo Barca (2011), a Educação Histórica também possui como propósito “aprofundar os níveis de compreensão do passado e do presente a partir das ideias de senso comum, integrando significâncias e critérios metodológicos próprios da História” (BARCA, 2011, p.36). Uma preocupação que visa compreender as concepções dos vários tipos de sujeitos (com destaque para as ideias de alunos e professores), envolvidos no processo de aprendizagem, que desenvolvem o pensamento histórico em vários níveis educativos.

A partir da existência de uma cognição própria do pensamento histórico, suas produções, dentre as variadas linhas de estudo, passaram a ter como importante referencial a perspectiva das matrizes epistemológicas do filósofo alemão Jörn Rüsen (2010). Esse, ao elaborar o tripé Filosofia da História, Ciência da História e Vida Prática, sob a mediação da Razão Histórica, redimensiona o papel da Didática da História na Alemanha Ocidental ao expandir a ela a seguinte tarefa: “[...] analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2010, p. 32-33).

Com essa concepção, trazida por Rüsen, abre-se a possibilidade dos estudos da Didática da História, isto é, tratar as funções práticas do conhecimento histórico com vistas à aplicação em sua orientação na vida prática e constituição de identidade dos sujeitos em sociedade das demandas sociais suscitadas em seu cotidiano. Para tanto, considera-se que o “[...] melhor ponto de partida parece ser aquele que, na vida corrente, surge como consciência histórica [...]” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Nesse sentido, a Educação Histórica passa a constituir “uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen” (SILVA, 2011 apud PINA, 2016, p. 2). Um encontro, fruto da reestruturação na Didática da História na perspectiva da filosofia alemã, que proporciona o desenvolvimento de trabalhos empírico-epistemológicos pelos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã, os quais têm se constituído como referência em diversas partes do mundo, a destacar países como Portugal, já há algum tempo, e Brasil, mais recentemente.

De acordo com Cainelli e Schmidt (2011, p. 1), debates em torno das relações entre a Ciência da História e suas funções didáticas, especialmente as questões acerca da aprendizagem histórica, culminam em pesquisas empíricas, sobretudo nos espaços escolares, pesquisas que, por sua vez, têm buscado fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História, que enfatiza a necessidade de conhecer o pensamento histórico de alunos e professores.

Dessa forma, corroborando com o pesquisador brasileiro Ronaldo C. Alves (2013), enquanto há a evidência de uma lacuna a ser preenchida com pesquisas empíricas que relacionem a Ciência da História e Vida cotidiana para a formação da consciência histórica dentro do campo de estudos da educação alemã, especialmente em ambiente escolar, os pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã vão na contramão. Uma vez que experenciam na vivência escolar estudos sobre a formação do pensamento histórico dos sujeitos escolares e, ao mesmo tempo, apontando “metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca” (ALVES, 2013, p. 60).

A partir da segunda metade do século XX, tal percurso empírico-epistemológico proporcionado por essa nova concepção sobre o ensino de História, em países como Canadá, Espanha e Portugal tiveram como pressupostos os estudos exploratórios desenvolvidos no Reino Unido. Lá houve a preocupação em conhecer as ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) construídas pelos indivíduos e considerá-las como fonte para intervenções significativas no ensino, desde os finais dos anos de 1970, a partir de nomes como Alaric Dickinson, Peter Lee, Denis Shemilt, Martin Booth e Rosalyn Ashby.

As investigações propiciaram a reformulação da disciplina de História na Inglaterra, ao convergir o ensino e a prática, trazendo para as aulas de História resultados que buscassem uma lógica entre aquilo que é ensinado e aprendido com base em metodologias que proporcionassem o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens, tendo como referência a própria epistemologia da História. Resultou-se em trabalhos significativos para a renovação

dos estudos, ao apontar novos fundamentos para o desenvolvimento do raciocínio histórico em sujeitos, em situação de escolarização.

Dentre esses trabalhos dos anos de 1970, destacam-se os estudos exploratórios de Dickinson e Lee (1978) com alunos de 12 a 18 anos, considerados um marco das pesquisas em Cognição Histórica. Desenvolvidos no intuito de analisar a compreensão que as crianças têm de ações individuais do passado dentro de uma linha com pressupostos próprios da natureza da história, tais como explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica, na linha defendida por Dray (1966), Danto (1965), Walsh (1967) e Atkinson (1978). Acabou por fornecer dados que subverteram as pesquisas anteriores que tinham como base a noção dos estágios do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1932), ao demonstrar que algumas crianças de 8 a 11 anos apresentavam desempenho adequado em tarefas idênticas aplicadas em jovens de 12 a 14 anos.

A partir desse estudo, Lee, no ano de 1970, desenvolveu um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica, o que foi aprofundado novamente por Dickinson e Lee em 1984, num estudo realizado com alunos de 8 a 18 anos em torno das noções de empatia e imaginação histórica, elementos fundamentais à explicação histórica.

Com os dados coletados, evidenciou-se que crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de fontes variadas, revelando grande inconsistência e contradição nas respostas dadas, o que permitiu a formulação da hipótese de que as crianças, em suas ideias típicas dos níveis superiores, exibiram "maior permanência e estabilidade" do que nos níveis inferiores (DICKINSON; LEE, 1984 apud BARCA, 2000, p. 25). Dados que permitiram uma categorização acerca de níveis lógicos do pensamento histórico em contraposição à teoria piagetiana e à abordagem reducionista.

O critério de equilíbrio/desequilíbrio proposto por Lee (2000) evoluiu posteriormente para a noção de oscilação entre ideias de níveis diferentes, com os estudos de Ashby e Lee (2000) no Projeto Conceitos de História e Abordagens de Ensino (CHATA) - (*Concepts of History and Teaching Approaches*). O projeto utilizou uma amostragem de 320 alunos, entre 6 e 14 anos de idade, de 3 escolas primárias e 6 escolas secundárias. Os alunos responderam perguntas sobre compreensão de causalidades, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa. O intuito foi o de buscar mapear, dentro do modelo de progressão, os níveis das ideias históricas de “segunda ordem” e “substantivas” das crianças e dos jovens ingleses em relação ao tema: Ocupação Romana das Ilhas Britânicas.

Diante dos resultados colhidos e da observação de invariância de aprendizagem, crianças e jovens apresentavam um conhecimento mais complexo numa faixa etária menor e

menos adequado numa idade maior. Lee (2001) afirma que a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão do conhecimento e não em termos de maturação. A progressão da aprendizagem histórica deveria ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos e também pela compreensão de conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico.

Partindo de pressupostos contrários aos de categorização de ideias históricas em padrões gerais de pensamento por idades, alguns investigadores da Inglaterra, como Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Schemilt (1984), realizaram estudos inovadores sobre cognição histórica, teoricamente sustentada pela lógica histórica, abrindo assim novas possibilidades para o ensino de História mais poderoso. Com base nos resultados dos vários estudos publicados nestas obras, ficou refutada empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à aprendizagem histórica.

Nessa perspectiva, “não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica” (GERMINARI, 2011, p. 56). Ensinar e aprender História significa desenvolver gradativamente competências históricas em crianças e jovens para o manejo e aplicação dos chamados substantivos em sua compreensão da realidade social. Conceitos substantivos ou de segunda ordem que integram quaisquer conteúdos da História, dentro do processo de ensino e aprendizagem, realizam caracterizações sobre os diferentes tipos de atividades humanas, seja no âmbito econômico, político, social e cultural. São elementos substanciais à história (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2001; 2005). Conceitos substantivos, tais como escravo, ‘Revolução’, agricultor, nação, protestante, revolta, guerra, imposto e datas; são elementos, portanto, essenciais à compreensão dos conteúdos da História. Já as ideias de segunda ordem, na visão de Lee (2001; 2005), referem-se aos conceitos que dão consistência à disciplina História. Citam-se a narrativa, explicação, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, aqueles que se referem à natureza da história ou evidência histórica.

Com isso, o pesquisador inglês Booth, citado em Barca (2000), afirma que a progressão cognitiva em História exige mais dos fatores inteligência e métodos de ensino do que maturação, em oposição aos estudos de Piaget (1932) e Peel (1971). Análise subtraída das categorias atribuídas às respostas de um grupo de adolescentes observados em sua capacidade cognitiva em avaliar fontes históricas e, com base nelas, deduzirem conceitos-chave. Resultados relevantes para a ideia de que as crianças eram capazes de mostrar um "raciocínio

hipotético" no campo da História, sem a necessidade de atingir um nível operacional formal, ligado ao paradigma das ciências naturais.

Do mesmo modo, Shemilt (1980 apud BARCA, 2004, p. 387), no Projeto 13-16, desenvolvido por pesquisadores ingleses com alunos dos primeiros anos de escolarização, passou a questionar os estágios de Piaget. Estudos que demonstraram como os adolescentes podem interpretar fontes com pontos de vista diversificados, segundo critérios históricos. Para isso, uma metodologia de cunho qualitativo foi utilizada através de entrevistas individuais e questionários, numa amostra inicial de 500 estudantes de 24 escolas diferentes, tendo como ponto de partida a cientifização da História. Os resultados fornecidos corroboram com a ideia de que os alunos desenvolvem um “raciocínio hipotético” sem a necessidade de atingir um estágio formal, desde que sejam empregadas metodologias adequadas de ensino, sem o viés reducionista. Conclusões que tiveram grande impacto na mudança de práticas de ensino na Inglaterra.

Num segundo momento, em 1987, o referido pesquisador utilizou os dados obtidos nesse Projeto e categorizou as ideias dos adolescentes sobre empatia histórica, dividindo-as em cinco estágios, equivalentes às categorias criadas por Ashby e Lee, em 1987. Esses estudos sugeriram uma progressão das ideias das crianças e dos adolescentes, ao analisar o modo como elas se modificaram de padrões menos coerentes para padrões mais sofisticados no pensamento histórico, desconsiderando os estágios de desenvolvimento piagetianos.

Pesquisas paralelas e inovadoras ancoram-se nos pressupostos da própria ciência História, tendo no viés qualitativo o seu instrumento metodológico para evidenciar a estreita relação que existe entre a visão de História apresentada pelos alunos e a metodologia utilizada pelos professores no processo cognitivo.

Nota-se que a mudança de postura nas pesquisas inglesas passou a subsidiar investigações realizadas por pesquisadores, naquele país, em diversos campos da aprendizagem histórica. Pesquisas que, para Barca e Gago (2001), subtraíram alguns princípios inerentes à aprendizagem dos alunos em história:

- a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas (Shemilt, 1980; Ashby e Lee, 1987; Booth, 1978);
- b) O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras (Lee, 1994) (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

Seguindo esses pressupostos de investigação, as pesquisas em cognição histórica passaram a ser desenvolvidas além das fronteiras inglesas. Assim temos pesquisas de cognição histórica em países como os Estados Unidos, com trabalhos, entre outros de Wineburg (1991), VanSledright (2002), Barton (2001), e este em conjunto com Levstick (BARTON; LEVSTICK, 2001), ao explorar o termo significância. Na Espanha, com Carretero (CARRETERO; VOSS, 1994) e Cercadillo (2001). No Canadá, com a criação do Centro de Investigação sobre Consciência Histórica pelo pesquisador Seixas (2002) com sede na Universidade de Vancouver. Na Itália, com Berti (1994). Na Suécia, com Halldén (1994); citados por Barca (2000, p. 28; 2004, p. 387).

Em Portugal, segundo Barca (2001), as pesquisas em cognição histórica partiram do modelo inglês, inspiração também em outras partes do mundo. Nesse sentido, podem ser citados como frutos das influências das investigações inglesas, realizadas pelo Projeto CHATA, os trabalhos dessa mesma historiadora. Através do desenvolvimento de pesquisas que tinham como objetivo diagnosticar os significados que os jovens estudantes (de 12 a 19 anos de idade) dão à “explicação provisória em História” (BARCA, 2000, p. 243; 2004, p. 388), dados possibilitaram trazer à luz alguns sentidos, estratégias cognitivas e modelos de construção conceitual, num modelo de progressão das ideias tácitas, em Portugal, mas inspirados na literatura inglesa.

No Brasil, a preocupação com os estudos sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica é recente e divide-se em dois grupos: no primeiro grupo estariam concentradas as pesquisas que têm como eixos o processo de aprendizagem, o produto da aprendizagem e o estudo das representações; no segundo estariam as pesquisas sobre currículos, manuais e consciência histórica (SCHMIDT, 2005, p. 115). São linhas de pesquisas que possuem estreitas relações com a Educação Histórica portuguesa, lembrando que outro ponto de confluência das pesquisas realizadas nesse campo, em ambos os países, é embasado pelo pensamento do teórico alemão Jörn Rüsen.

Muitos resultados de pesquisas são apresentados em artigos, revistas, simpósios, eventos e em encontros nacionais de História e de ensino de História. Linhas de investigação são concretizadas em programas de pós-graduação; na Linha de Pesquisa, Cultura, Escola e Ensino; em grupos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o nome “Cultura, Saberes, Práticas Escolares e Educação Histórica”. Como exemplo da solidificação das metodologias qualitativas de investigação das ideias históricas de alunos e professores, fundamentadas na própria natureza do conhecimento

histórico, houve em 2006 a realização das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, sediada no Brasil.

Trabalhos são desenvolvidos, desde 1995, em Projetos de Extensão, a exemplo do “Recriando História” da Universidade Paranaense, grupo responsável pela produção e publicação de importantes subsídios para os estudos em Educação Histórica (GERMINARI, 2011). O Projeto reúne professores e alunos da Universidade do Paraná que, desde a segunda metade do ano de 2012, publicam seus estudos e linha de investigação, semestralmente, na Revista de Educação Histórica. “Entre os conceitos utilizados pelo grupo de Educação Histórica da UFPR, o de consciência histórica assume posição central” (GERMINARI, 2011, p. 60), em detrimento de conceitos como significância histórica; mudança; sentido; evidência e narrativa, por exemplo. Há também o projeto “Grupo de Araucária”, composto por professores de escolas públicas do ensino fundamental que, desde 1997, promovem investigações sobre o ensino de História nos estudantes paranaenses com a orientação das professoras doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia.

Em 2003, ocorre a realização do seminário “Investigar em Ensino de História”, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, orientado por Maria Auxiliadora Schmidt e com a colaboração da doutora Isabel Barca, da Universidade do Minho, em Portugal. Nessa experiência os participantes tiveram como objetivo a investigação das ideias prévias dos seus alunos nas aulas de História a partir de um conceito histórico ou sociológico sobre ‘Revolução’; pecuária; cidadania; Movimento dos Sem Terra; sociedade.

As ideias prévias dos alunos foram categorizadas e seguiram com intervenções didáticas, com o uso de fontes primárias e de historiografia. Depois da intervenção do professor, o instrumento foi reaplicado aos alunos para verificar se houve ou não mudanças conceituais. Os resultados dessa experiência verificaram as mudanças conceituais, principalmente num processo de compreensão mais complexo dessas ideias substantivas (BARCA, 2004, p. 394).

Depois dessa experiência, o grupo de professores historiadores brasileiros, orientado pela professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, com a participação da professora Isabel Barca, cria o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para o desenvolvimento de investigações teóricas e metodológicas consoantes à linha da Educação Histórica. Resultados foram apresentados em produções acadêmicas, na forma de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos. Trabalhos que, desde as últimas duas décadas,

tratam do termo conceitos substantivos e de segunda ordem – narrativa e consciência histórica. Diante de sua relevância e diálogo com as propositivas desta pesquisa, a seguir são apresentadas algumas produções.

Inicialmente, a dissertação de Lilian Costa Castex (2008) que, de maneira qualitativa, investigou os conceitos substantivos, em especial o conceito de Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) nos jovens paranaenses na turma do 9º ano de duas escolas, uma pública e a outra privada. Também no intuito de entender as ideias históricas de jovens alunos, Adriane Sobanski (2008) investigou a natureza da consciência histórica de jovens brasileiros e portugueses do 9º ano, acerca da ideia de África e os impactos da instituição da Lei nº10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e de cultura afro-brasileira (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 33-35).

A pesquisa encetada por Lucas PyddNechi (2011) discutiu a forma como o conceito substantivo de religião está presente na consciência histórica dos jovens alunos de uma escola confessional católica particular de Curitiba. Na dissertação de mestrado de João Luis da Silva Bertolini (2011), há a análise do conceito de Islã por meio do confronto entre a historiografia sobre o tema e o modo como, ao longo de cem anos, os manuais didáticos tratam desse conteúdo (Ibidem, 2016, p. 35-37).

Com relação à aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e formação da consciência histórica, a tese de doutorado de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009), buscou verificar os tipos de narrativas históricas sobre a História do Paraná nos processos de escolarização. Noutra perspectiva, a dissertação de mestrado de Alamir Muncio Compagnoni (2009) relacionou as “aulas-visitas” aos museus como uma forma de aulas de História. Proposta de pesquisa, reconhecida no meio acadêmico como sendo de grande originalidade ao constatar que os estudantes, quando em contato com fontes museológicas, podem produzir inferências que possibilitam acessar o passado por meio da empatia histórica (Ibidem, 2016, p. 35-37).

Acrescentam-se os trabalhos de Heleno Brodbeck do Rosário (2009) que investigou, em sua dissertação, a relação entre as ideias históricas dos jovens da periferia de Curitiba e a cultura juvenil ligada ao hip hop. Ainda, o trabalho de Marcelo Fronza (2012) que teve como foco investigar a consciência histórica de jovens estudantes em várias regiões do Brasil, com o intuito principal de verificar as relações estabelecidas entre intersubjetividade e verdade histórica a partir da leitura de histórias em quadrinhos com conteúdos históricos (Ibidem, 2016, p. 35-37).

Através de publicações em meios eletrônicos, o artigo “A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil”, de autoria de Rosi Gevaerd, divulgado em 2015 na revista Diálogos da Universidade Estadual de Maringá, privilegiou a análise realizada a partir das narrativas dos estudantes, levando em conta os conhecimentos prévios e, após a mediação didática, as questões relativas à orientação temporal (GEVAERD, 2015).

Também pode ser citado o artigo on-line das autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban, denominado “Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica”, pertencente ao dossiê “Aprendizagem histórica: pesquisa, teoria, prática”, publicado em 2016 com o título ‘Educar em Revista’ da Universidade Federal do Paraná. Nele, as autoras dialogam com os trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Histórica para defender a tese de que as investigações em Educação Histórica brasileira, a partir da teoria da consciência histórica, podem ser diagnosticadas por meio de quatro categorizações ou tematizações: 1) as relações entre as finalidades do ensino de História e a formação da consciência histórica; 2) consciência histórica, ensino de História e formação de professores; 3) aprendizagem dos conceitos substantivos e formação da consciência histórica; 4) aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e formação da consciência histórica.

Na temática das linguagens que podem ser entendidas como portais para a formação da consciência histórica de jovens estudantes na cultura escolar, temos o trabalho de Marcelo Fronza, denominado “As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos” e integra o dossiê “Aprendizagem histórica: pesquisa, teoria, prática”, publicado em 2016 no periódico Educar em Revista, da Universidade Federal do Paraná. Diante dos dados, concluiu-se que a estrutura narrativa é o elemento definidor das histórias em quadrinhos (FRONZA, 2016, p. 48).

Os referidos trabalhos são o arcabouço de investigações contribuintes ao rompimento de ideias tradicionalmente aceitas e ancoradas nas perspectivas teóricas da psicologia (Teoria Piagetiana) e da pedagogia no que se refere ao método e aos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. As concepções formuladas vão além da perspectiva de que aprender História é acumular informações sobre o passado, de modo que os níveis de complexidade do conhecimento ensinado devem estar vinculados a etapas de desenvolvimento cognitivo.

Os estudos possibilitam o reconhecimento da evidência de que jovens e crianças mobilizam ideias históricas mais complexas em níveis de racionalidade que independem de sua idade, a partir de uma perspectiva teórica e metodológica que esteja consoante à natureza

histórica. Dessa forma, o desenvolvimento na progressão em cognição histórica, pelo viés Educação Histórica, tem centrado suas análises nos princípios, fontes, tipologias e estratégias da aprendizagem histórica, a partir do pressuposto da necessidade de conhecimento sobre as ideias históricas de alunos e professores, partindo das narrativas dos mesmos para que o processo de intervenção didática possa ser mais efetivo, tendo como aporte teórico principal a epistemologia da História.

1.2. Ensinar História a partir da Narrativa histórica escolar

Os avanços nas pesquisas em Ensino de História evidenciam que os pesquisadores centram o seu olhar na investigação da cognição histórica situada fundamentalmente no campo da Educação Histórica, pois apresenta o ensino e a aprendizagem em História à luz da própria Ciência. Com os métodos de investigação a cargo da disciplina Didática da História, oferecendo ferramentas que possibilitam a análise da consciência histórica no processo de aprendizagem, processo este que privilegia as diferentes construções que alunos e professores fazem sobre os conceitos históricos – conceitos substantivos e de segunda ordem –, em situações de ensino e aprendizagem dentro de uma experiência empírica.

De acordo com as contribuições de Jorn Rüsen (2001), as concepções teóricas do aprendizado só podem ser aplicadas quando o objetivo principal da formação for a consciência histórica, definida como a categoria que corresponde “às situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo)” (RÜSEN, 2001, p. 54). A sua definição parte da compreensão da orientação temporal ao dotar de sentido o agir e o sofrer humano na relação estrutural entre o passado, o presente e o futuro. Em suas palavras, na “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

Para alcançar essa reflexão, Rüsen (2015) inspirado no paradigma de ciência de Thomas Khun, por meio do qual o historiador se preocupa em “esclarecer, analiticamente, a particularidade estrutural da Ciência da História” (RÜSEN, 2015, p. 72 apud REIS, 2017, p. 04), passa a elaborar uma explicação teórica baseada em cinco fatores interdependentes, dinâmicos em funcionamento espiralizado, onde um fator leva ao outro, até que do quinto volta-se ao primeiro numa racionalidade da constituição histórica de sentido na vida prática. Princípios e fundamentos determinantes que ele chamou de “matriz disciplinar” da Ciência da História, sendo os pontos de partida:

1) carência de orientação da vida humana prática, decorrente das experiências da contingência na evolução temporal do mundo humano; 2) diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado, se baseiam na memória e assumem a forma de teorias perspectivas e categorias implícitas e explícitas; 3) métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que estas se concretizam e se modificam; 4) formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz de interpretação; 5) funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções da identidade histórica (RÜSEN, 2001, p. 162).

Esses fatores, na Teoria da História, expressam o que significa pensar historicamente e porque se pensa historicamente (RÜSEN, 2010, p. 30). Os sujeitos carentes por orientação diante da experiência do passar do tempo buscam, constantemente, respostas ao conhecimento histórico na vida prática atual. Porém, “nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração” (RÜSEN, 2001, p. 68). Ou seja, nesse esforço de rememoração do passado, as respostas que dele emergem vêm à superfície da história a partir da relação existente entre a carência de respostas, em orientação ao presente, e à necessidade de tornar o futuro projetável. Uma busca na construção do conhecimento histórico como “satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Isso posto, se o objetivo do aprendizado histórico é decorrente dos processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência, como desenvolver a capacidade de pensar em consonância com a ciência História, de que forma a função de orientação na vida prática pode ser cumprida? Em resposta, a aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de “digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas” (RÜSEN, 2010, p. 74). Essas competências relacionam-se com a “habilidade para narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 149). De modo objetivo, pela Competência Narrativa.

Rüsen (2010) considera que o processo do desenvolvimento da consciência histórica é expressado por meio da Narrativa¹. Com ela, temos o canal que manifesta o modo como os

¹ Segundo Rüsen (2001, p. 155), a narrativa histórica é um “modo específico de sentido sobre a experiência do tempo” e “vinculada à experiência e como significativa para o auto-conhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores”. Rüsen concebe alguns modelos, “tipos ideais” para o ato de narrar: o tradicional, na articulação das tradições e o uso para a origem da vida no presente, num sentido “uno e duradouro”; o exemplar,

sujeitos tornam o passado presente em suas experiências e interpretação para orientar a vida prática. Ao procurar dar sentido ao passado, o sujeito realiza um conjunto de operações mentais entre a experiência, interpretação, orientação e motivações, as quais precisam estar conectadas e inseridas em uma lógica narrativa de apresentação para estruturar o pensamento e conferir sentido aos eventos históricos (Idem, 2009, 2012).

Assim, o autor define a ciência História enquanto uma modalidade do pensamento histórico, como “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2015, p. 52). Portanto, concebe a História como uma narrativa historiográfica de interpretação da experiência humana no tempo.

De modo a assegurar o seu papel de orientadora do pensamento histórico, a Narrativa, em sua versão científica, apresenta um aspecto importante. Ela atua na experiência do passado, não com o intuito de evidenciar uma verdade em História, mas como meio de preteri-la, embasada numa validade com graus de pertinência empírica, normativa e narrativa.

Histórias empiricamente pertinentes garantem a relação do pensamento histórico com a experiência do passado. Histórias normativamente pertinentes garantem a relação do pensamento histórico com as normas vigentes na vida prática de seus destinatários. Histórias narrativamente pertinentes garantem a relação do pensamento histórico com a constituição de sentido de seus destinatários, à medida que, conectando fatos a normas, possibilitam orientação no fluxo do tempo. Na Ciência da História, os âmbitos empírico, normativo e narrativo fazem a relação do pensamento histórico com a experiência do passado aparecer sob o signo da pesquisa histórica, o que caracteriza sua regulação metódica (RÜSEN, 2001, p. 91-92).

Esse exercício de reconstrução do passado, ajustado a um padrão intersubjetivo, exprime uma “verdade plausível”, que só faz sentido “quando é útil à vida” (Ibidem, 2015, p. 63). O Homem subordina as carências advindas da vida prática atual a uma história útil para o presente, de um modo que ela passa a se atualizar de acordo com o exercício de sua experiência empírica no tempo. São nessas esferas normativa e empírica, numa busca por

cujo sentido pode ser sintetizado na máxima “história mestra da vida”; crítico, cujo sentido é a negação das tradições, regras e princípios, abrindo espaço para novos; e genético, cujo sentido é adquirido na mudança, permitindo que o passado seja conectado a diferentes formas de viver, ou melhor, a “forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua temporalidade absoluta” (RÜSEN, 1993, p. 9; 1992, p. 33).

sentidos, que podem surgir novos interesses sobre o passado, o que pode reconduzir a novas experiências e, muitas vezes, superá-las.

Tal concepção trouxe uma série de desdobramentos para o aprendizado em História, uma vez que considera que o desenvolvimento da consciência histórica é um processo de aprendizagem de articulação das seguintes competências: a) experimentar o tempo passado; b) interpretá-lo na forma de história; e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária (RÜSEN, 2010). No acesso ao passado, a interpretação “conecta os fatos do passado” por meio de uma “intersubjetividade controlável” que o investe de uma “função explicativa”, produzindo, assim, o “saber histórico” (Ibidem, 2015, p. 184-185 apud REIS, 2017, p. 5), apresentado em forma narrativa como meio de expor a experiência evocada. Portanto, a aprendizagem histórica pressupõe a Competência Narrativa no desenvolvimento e na articulação dessas três habilidades: experiência, interpretação e orientação no tempo.

Trazendo para o contexto da sala de aula, o professor deve procurar atender as demandas da sede por orientação da vida prática no presente, quando oferece aos alunos um trabalho de resposta às carências de orientação das consciências numa lógica referente à matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2009). Ou seja, a visita ao passado deve estar precedida de um método de investigação, situado nas fontes historiográficas de pesquisa, com produção de narrativas embasadas em resultados, consoante aos discursos historiográficos, produzindo, dessa forma, um conhecimento histórico com funções didáticas. Isso é o que diferencia a narrativa histórica das demais, isto é, o Método é “um esquema dos procedimentos intelectuais do pensamento histórico”, capaz de distinguir “os critérios decisivos do conhecimento” e evidenciar “suas diferenças e sua interdependência” (Ibidem, 2015, p. 72 apud REIS, 2017, p. 3).

A organização metodológica, segundo a matriz disciplinar de Rüsen (2009), vai desde as provocações das carências da vida atual e no seu último passo retorna ao início com a resposta às demandas de sentido. Nesse trajeto, o professor deve orientar os alunos nos itinerários a serem visitados para que a função orientadora do conhecimento histórico possa ser realizada. Para isso, adotou-se, neste trabalho, a narrativa tomada na perspectiva dos estudos de Husbands (2003) de que narrar histórias em aulas de História é uma forma de relatar e interpretar o passado e, conseqüentemente, potencializa as narrativas como ferramentas significativas ao processo de ensino e aprendizagem na referida disciplina.

Para isso não basta contar histórias, é necessário que o professor parta das inquietações presentes nos alunos, e trazidas para a sala de aula, para então orientar o acesso ao passado num caminho de estratégias constituídas pela heurística (seleção das fontes), crítica (avaliação

das fontes) e interpretação (apresentação do saber produzido), apresentadas como narrativas a partir dos resultados de pesquisa obtidos.

Portanto, nesse processo, o passado, como objeto da investigação histórica, deve ser compreendido de modo empático “da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios as sentirmos” (LEE, 2003, p. 21). A aprendizagem pressupõe uma explicação sobre o modo como os sujeitos atuavam no passado, como seres humanos tais como quaisquer outros, mas num tempo, espaço e culturas diferentes. Portanto, quando os alunos começarem a ter níveis de reflexão empática, pode-se dizer que há a ocorrência da Empatia histórica e, portanto, a aprendizagem.

Nessa relação entre narrativa histórica e explicação histórica, em que “a narração é uma prática cultural de interpretação do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 150) e a explicação, a organização do conteúdo do conhecimento, obtém-se o sentido histórico. Na medida em que os conceitos estabelecem a relação empírica entre “os fenômenos do passado e a relação significativa desse passado com o presente” (RÜSEN, 2015, p. 157), as narrativas históricas, quando explicadas conceitualmente, conferem ao sistema operante “um caráter racional”, uma vez que a aprendizagem histórica se fundamenta na racionalidade histórica e na premissa de que existe uma cognição própria da História.

Com base nesse encaminhamento, e adotando a perspectiva dos estudos de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar, nota-se que esta constitui uma competência essencial no processo de ensino e aprendizagem, ao constituir uma forma pela qual alunos e professores narram a interpretação sobre o passado e o sentido conferido a eles em aulas de História. Portanto, em Husbands (2003), narrar histórias em aulas de História é uma ferramenta significativa no ensino e na aprendizagem, desde que ela constitua um meio e não um fim em si mesma para a compreensão do passado, ou melhor, “significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – às ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico” (HUSBANDS, 2003, p. 51).

Dessa forma, é levar em consideração um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade da narrativa histórica. Corroborando com a pesquisadora Terezinha Gevaerd (2009, p. 69), em citação a Lee (2005a, p. 32), a narrativa está sendo entendida dentro dos procedimentos da pesquisa em Educação Histórica com a finalidade de que compreender a história envolve um conjunto de conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros.

A preocupação não é fazer com que os alunos escrevam a história tal como os historiadores, mas que aprendam a pensar historicamente de modo a elaborar conceitos históricos, a fazer inferências e estabelecer comparações para sustentar as considerações históricas suscitadas em sua compreensão ao passado. De modo a fazer com que esse conhecimento apreendido seja utilizável em sua compreensão histórica da realidade que o cerca, o aprendizado tem que ser significativo para o aprendente. Dada a relevância às investigações sobre as ideias prévias carregadas pelos sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Muitos dados comprovam que a aprendizagem melhora quando os professores dão atenção ao conhecimento e às crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos alunos à medida que a instrução evolui (GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 25).

Ideias preexistentes que provinham do seio familiar, social e das mídias, como televisão e internet, essa última mais recentemente, quando levadas como ponto de partida no processo de aplicação das metodologias cognitivas em aula, favorecem uma progressão da aprendizagem em História e criam condições de aprendizagens significativas, em relação às vivências prévias. Nas palavras de Barca e Gago (2001) fica melhor entendido que:

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

Levar em consideração as ideias tácitas dos sujeitos em aprendizado é importante, mas para um melhor direcionamento da construção da narrativa escolar, à luz dos pressupostos da epistemologia da história, Schmidt (2009) explica que “a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal através da exploração do documento histórico” (SCHMIDT, 2009c, p. 59) são fundamentais.

Portanto, para que a utilização de vestígios e fontes históricas em sala de aula favoreçam a construção e expansão do pensamento histórico, o aluno deve examinar o seu conteúdo de maneira crítica e autônoma a partir de uma série de indagações textuais, de tipos, temporais, de personagens históricos e de espacialidade no uso de uma racionalização da sua

consciência histórica. Conforme Lee (2005a, p. 32), “se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado”, medidas pedagógicas são necessárias.

O objetivo é fazer com que os alunos identifiquem que a história está narrada em diferentes fontes, que há multiperspectiva no ato de narrar, o que “contrapõe a ideia da história como uma ‘verdade única’ fundamentada em uma ‘única narrativa’” (GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 25). Em evidência de tal conhecimento, a construção das narrativas está fundamentada no próprio método da ciência História e a interpretação histórica varia de acordo com o estilo, a formulação e a polissemia de cada narrativa textual aplicada (BARCA, 2001a). Em outras palavras, “é contribuir para que jovens em situação escolar construam sua própria estrutura do passado de uma maneira coerente, significativa e utilizável, entendendo que as narrativas podem ser abertas a modificações” (REIS, 2019, p. 51).

Nesses pressupostos, a narrativa escolar é defendida como uma forma de relatar o passado (HUSBANDS, 2003), metodologicamente amparada em procedimentos cognitivos que levem ao aluno um melhor aporte de conceitos em História, visto que esses “transpõem a interpretação do passado para a vivacidade de sua apresentação” (RÜSEN, 2015 p. 159). É permitir um caminho com tráfego à heurística (seleção das fontes), à crítica (avaliação das fontes) e à interpretação (apresentação do saber produzido) para a expressão de uma Competência Narrativa, atrelada à necessidade humana de interpretar o tempo e que, no acesso ao passado, esta venha acompanhada de uma orientação com respeito às alteridades – empatia histórica.

1.3. O ensino de Conceitos em História em Contexto de Escolarização

Partindo do pressuposto de que qualquer campo de conhecimento é constituído por um conjunto de conceitos que lhe conferem especificidade e cientificidade, a História, como ciência, possui suas especificidades terminológicas. No campo da História, mais precisamente em seu ensino, é essencial que o aluno, no acesso ao passado, esteja munido de ferramentas que desvendem as peças que compõem os conteúdos, isto é, os conceitos históricos. Desenvolver capacidades de compreensão e de explicação histórica requer, no entanto, a apropriação e o uso de vários conceitos. Aqui identificados como conceitos substantivos e de segunda ordem. Para Peter Lee (2001):

Existem conceitos substantivos como: agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos, também os conceitos de 'segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (LEE, 2001, apud BARCA, 2000, p. 15).

Conceitos históricos permeiam o discurso dos profissionais em História na prática da historiografia. Num contexto de escolarização é necessário que tais conceitos também sejam compartilhados e entendidos pelos alunos como itens fundamentais à aprendizagem dos conteúdos de História, não de uma maneira mecânica, resposta pronta e decorada, mas de modo significativo em contribuição ao pensar historicamente e, consequente interpretação da realidade em orientação à vida prática.

Pensar em ensinar um conteúdo como: 'Revolução' Agrícola, sem antes formular, junto aos alunos, o conceito de 'Revolução', é algo irrelevante ao processo de aprendizagem. Quantas vezes o professor de História se utiliza desse termo ('Revolução') durante toda Educação Básica? Quantos contextos e relações são ilustrados com a palavra 'Revolução'? Quando o sujeito não atribui sentido à sua experiência, esse termo se transforma numa palavra sem significado, sem conexão, sem relação.

O pesquisador Ronaldo C. Alves (2007), em sua tese *"Representações sociais e a construção da consciência histórica"*, tendo como referência autores como Peter Lee e Isabel Barca, apresenta em dois parágrafos que a clareza dos conceitos, por parte dos alunos, possibilita um melhor aprendizado em História e, consequentemente, maior expressão da consciência histórica.

[...] o estudo dos conceitos substantivos em sala de aula permite aos alunos a apreensão de um conhecimento que não esteja atrelado apenas ao momento histórico estudado, antes o transcende à medida que pode ser aplicado a outras culturas e épocas. Uma vez apreendido um conceito substantivo, o aluno tem a possibilidade de elaborar suas próprias convicções oriundas dos espaços nos quais transita diariamente. Tem a oportunidade de operar mentalmente seu poder de interpretação, sua orientação temporal, sua identificação como ser humano, enfim, sua consciência histórica (ALVES, 2007, p. 143).

Nesse encaminhamento discursivo, fica uma pergunta: O que significa 'conceito'? O pesquisador Itamar Freitas (2014) realizou diversas pesquisas em dicionários de sinônimos da

Língua Portuguesa, em *Tratado de Psicologia Cognitiva* e em vocabulários de Filosofia. As primeiras reflexões em História datam da segunda metade do século XX – década de 1970. Pesquisadores como Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen e Paul Veyne, serviram-se do tipo ideal de Max Weber, ou da *Teoria do Signo Linguístico*, de Ferdinand Saussure, para elaborar sua epistemologia (FREITAS, 2014).

O historiador Koselleck (2006), a partir das ideias de Saussure, que em seu *Curso de Linguística Geral* (s.d.) estabelece conceito como um “fato de consciência”, ou melhor, “uma ideia” passa a dar sentido aos conceitos como sendo “Atos de Linguagem” que reúnem experiências (passado) e expectativas, que têm a função de designar (nomear) e caracterizar (criar) aspectos (elementos) da realidade (da história). Mas, não são simplesmente palavras porque “todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito [histórico]” (KOSELLECK, 2006, p. 106 apud FREITAS, 2014, p. 4-5).

Em contrapartida, o historiador alemão Jörn Rüsen (2007), partindo da formulação de tipos ideais de Max Weber (1999), chega a conclusões diferentes. Para ele, conceitos históricos “são os recursos linguísticos que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal”. São históricos por tratarem da relação entre a “lembrança do passado” e a “expectativa do futuro” e não apenas por referirem-se ao passado (RÜSEN, 2007, p. 92-94).

Por último, nessa tríade, pode-se citar Paul Veyne, que, ao dar sentido ao termo conceito, deixa transparecer o seu conhecido ceticismo em relação à cientificidade da história, ao afirmar que conceitos são “representações heterogêneas que dão a ilusão de intelecção, mas que são, na realidade, somente espécie de imagens genéricas”. São construídos por meio de resumos e generalizações. Imperfeitos, sim, mas, não há como se livrar deles, pois a história “é a descrição do individual através dos universais” e, ainda, “como qualquer discurso, [a história] se exprime por meio de conceitos” (VEYNE, s.d., p. 67 apud FREITAS, 2009, p. 7)

Diante desses estudos, Freitas (2014), em citação a Ferdinand Saussure, estabelece a definição dos ‘conceitos’ como “representações mentais – ideias – que têm a função genérica de identificar, descrever e classificar os elementos – artefatos, seres e/ou fenômenos – que constituem a experiência humana” (FREITAS, 2014). Acrescenta-se a essa ideia as palavras de Ferdinand de Saussure (s.d.):

Conceitos são atos de pensamento. Para serem concretizados/veiculados na fala e na escrita necessitam de um suporte, que é a palavra. Usualmente, a

palavra – escrita e falada, suporte da ideia + ideia – recebe também o nome de conceito, segundo Ferdinand de Saussure (FREITAS, 2014 apud SAUSSURE, s.d.).

Esse sentido aplicado aos conceitos é consensual entre os historiadores e adotado nesta pesquisa. Como os estudos de Freitas sobre os conceitos recebe o título de *“O que são Conceitos Históricos”*, o autor discorre sobre essa conjugação qualitativa abordando no texto que para a atribuição “histórico” os pesquisadores são divergentes. Há quem atribui o termo “histórico” ao hábito costumeiro de empregá-lo em nomeação de artefatos, seres ou fenômenos datados como um requisito cronológico ao tempo passado – a exemplo de “Reforma” e “Renascimento” (BESSELAAR, 1973). Outros remetem a palavra à função de atribuir significado – interpretar –, reunindo/relacionando “lembrança do passado” e “expectativa do futuro” – por exemplo, experiência e progresso (RÜSSEN, 2007; KOSELLECK, 2006).

Mas quanto à proveniência dos conceitos: vêm das fontes, dos aparelhos mentais da época ou do aparato cognitivo do historiador? Reflete o real ou nunca pode ser encontrado na realidade? (FEBVRE, 1942; BLOCH, 1960 apud DUMOULIN, 1993). Dicotomia suscitada pelos fundados da Escola dos Annales que atualmente, segundo Freitas, se tornou “um falso problema” desde que a historiografia do século XX abriu a possibilidade de elaborar – inventar os conceitos históricos. Abertura que permitiu aos historiadores criar os seus instrumentos de interpretação ao passado. Os conceitos passaram a constituir ferramentas essenciais à escrita de grandes sínteses – sobre períodos e espaços – e abre espaço à comparação como referência ao estudo da sua própria realidade.

Freitas analisa que, na bibliografia pesquisada, os historiadores divergem na elaboração explicativa de um “conceito histórico”, em sua proveniência, assim como discordam quanto à classificação dos conceitos. Para alguns são cinco conceitos: universais/ noções universais/ noções técnicas/ tipo ideal/ noções históricas (MARROU, s.d.); das ciências dedutivas/ das ciências em formação/ comuns e históricos/ categorias/ ferramentas do historiador (SILVA E SILVA, 2008); para outros são três: individuais/ coletivos/ abstratos (BESSELAAR, 1973); nomes próprios/ categorias históricas/ conceitos históricos (RÜSEN, 2007); e ainda podem ser dois: empíricos/ tipo ideal (PROST, 2008); empíricos/ puros (DESCIMON, 1993); conceitos tradicionais/ conceitos históricos (KOSELLECK, 2006).

Ainda segundo Freitas, a maioria, entretanto, aproxima-se do tipo ideal de Weber “pelas flexibilidades e potencialidades oferecidas: o tipo ideal relaciona-se com os indícios

deixados pelos acontecimentos e, ao mesmo tempo, é construído pelo historiador, possibilitando a comparação e a generalização” (FREITAS, 2014, p. 27). Mesmo sem anunciarem, historiadores empregam conceitos históricos nesse sentido, ainda que os nomeiem de sistemas, modelos, categorias, conceitos tipo, conceitos coletivos ou conceitos universais (BURKE, 2002). Quanto a sua utilização, os historiadores concordam que a melhor maneira é usar a historicização dos conceitos, método que reduz a possibilidades do anacronismo e do erro de sua extensividade linguística.

Os conceitos, portanto, têm papel central na aprendizagem histórica, cujo ensino aos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio devem estar acompanhados dos conteúdos procedimentais, das atitudes e dos valores. Por essa perspectiva, os professores dos anos iniciais são aconselhados a planejarem momentos didáticos onde os alunos possam vivenciar (perceber, mensurar) diferentes sentidos para “noções” e/ou conceitos “fundamentais” à compreensão histórica, tais como: tempo, espaço (BITTENCOURT, 2004), fonte e interpretação (FREITAS, 2014). Alertando sempre sobre o perigo dos anacronismos e das generalizações descabidas.

Freitas (2014) aconselha aos professores que a definição de conceitos, a partir dos dois últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, devem ser compatíveis às atividades de definição de conceitos mais abrangentes (como exemplos: democracia, totalitarismo), partindo da comparação ou da constatação de ausência ou presença de características do fenômeno destacado no texto principal dos livros didáticos.

Ainda, tratando-se do ensino dos conceitos históricos para a Educação Básica, são mencionados dois títulos para essa temática: “*Ensino de História: fundamentos e métodos*”, da pesquisadora Circe Bittencourt (2004) e a obra “*Ensinar História*”, de Maria Schmidt e Marlene Cainelli (2004). O texto de Bittencourt refere-se a noções, categorias e conceitos, empregando as noções de Marrou e Koselleck para trabalhar aquisição e uso dos conceitos. Para isso, historicizam as pesquisas de J. Piaget e L. Vygotsky e incorporam a chamada Aprendizagem Significativa – a importância do relacionamento entre conhecimentos prévios e conceitos científicos –, associando-a às assertivas de Paulo Freire, numa articulação do senso comum e da Ciência.

Já a obra de Maria Schmidt e Marlene Cainelli trata o ensino e aprendizado dos conceitos como “possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem [...] suas capacidades informativas e combinatórias” (MONIOT, 1993, p. 86 apud SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 62). Além de apresentar diversas estratégias para auxiliar os alunos na definição – etimológica, de objetos,

enumeração de características, por antônimos e sinônimos, descrições e seriação, na aplicação –, identificar conceitos em fontes, orientar a organização, comunicar em diferentes situações: mediante narrativa oral, desenho, diagrama, mapa, linha do tempo e produção escrita.

Além disso, em termos de ensino escolar, o trabalho com a construção e o uso de conceitos no ensino de História é uma das orientações curriculares para o ensino médio. Contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), trata-se de uma proposta que representa o uso do conceito como sendo um elemento básico para o conhecimento histórico e a consequente interpretação da realidade social, ao propor que o aluno identifique e ordene logicamente as propriedades e os fenômenos constitutivos da realidade a qual faz parte, bem como auxiliá-lo na articulação de suas experiências sociais.

A pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2009), discorre sobre as concepções de aprendizagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratam da aprendizagem histórica como resultante do acesso ou da agregação de acumulação de dados, informações, datas, períodos, agentes dispersos na temporalidade hermética. Jörn Rüsen (2007b) ressalta que essas "operações mentais" estão subjacentes ao conhecimento histórico, onde, de fato, ocorre a aprendizagem. Dessa forma, a simples repetição de palavras pouco acrescenta ao conhecimento dos alunos, é preciso mais do que isso.

O debate sobre a epistemologia e das notas sobre o ensino de conceitos em História, levam a entender que o trabalho com conceitos históricos é executar em aula um exercício mental que leve à organização e, consequente compreensão das peças que constituem o pensamento histórico. Dentro de uma cognição histórica situada na Ciência da História, utilizam-se os métodos de investigação da aprendizagem da Didática da História, aqui entendida como Ciência do Ensino e da Aprendizagem Histórica como processo de formação da consciência histórica. Ensinar História pressupõe, portanto, o ensino de conceitos históricos, mas precedidos de significados com sentido à vida prática.

Em aula, a definição do conceito deve ser construída pelo aluno com a mediação do professor, ao criar estratégias de aprendizagem que levem o aluno a assimilar, associar, desenvolver internamente as informações e construir o seu conceito com cientificidade. A construção coletiva do conhecimento acontece na relação em que aluno e professor, mutuamente, participam deste processo de fazer, interpretar e narrar o significado do conceito em História. Com esta articulação, “a aprendizagem favorece a aquisição de competências que habilitam os indivíduos a narrar as histórias de que têm necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida” (RÜSEN, 2015 apud REIS, 2015, p. 5-6).

Nesse processo, os níveis de reflexão sobre os saberes adquiridos podem revelar uma “lógica evolutiva”, baseada na tipologia que denota as diferentes formas pelas quais o sujeito atribui sentido à sua experiência. Tendo os conceitos sido construídos e ou apropriados, tornam-se instrumentos de novas indagações às fontes e aos conhecimentos históricos produzidos.

Uma lógica de conhecimento, a partir de sua experiência de aprendizagem, pode ser atualizada de acordo com as carências suscitadas no tempo presente e, aprimorada constantemente com as novas respostas apreendidas. Peter Lee (2001, p. 14) aponta o trabalho com documentos históricos como forma de falar sobre acontecimentos do passado, oportunizando situações de aprendizagem que levem a sua interpretação.

A cada termo novo inserido em um texto, ou na própria explicação do professor, poderão ser abertos espaços para uma breve reflexão com a finalidade de que o aluno tome consciência do que está sendo apreendido e a que contexto o conceito está sendo aplicado. Prática simples ou enfadonha, no entanto, oferece um campo de possibilidades muito enriquecedor.

Trabalhar com conceitos e fazer com que os alunos aprendam a linguagem dos discursos históricos e os insiram num conhecimento útil não é exigir do educador um tipo de linguagem infantilizada, mas um fazer pedagógico no qual, diante da abstração conceitual, os educandos possam estabelecer ligações internas entre o que está sendo apreendido, em qual historicidade está constituído e como aplicá-lo à vida prática. É buscar proporcionar no ensino uma aprendizagem significativa dos conceitos históricos, "se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado" (LEE, 2005 apud GEVAERD, 2009, p. 69).

1.4 A Discussão do Conceito ‘Revolução’ para a Narrativa dos Sujeitos da Pesquisa em Situação de Ensino e Aprendizagem

Compreendendo que o ensino de História envolve o desenvolvimento de um aparato conceitual para a construção e entendimento do pensamento histórico, nas linhas que seguem, foram analisadas as diferentes compreensões em torno de uma unidade semântica conceitual para que os sujeitos escolares se aproximem de uma conceituação científica do termo escolhido. O tema central a ser desenvolvido junto aos alunos é o conceito de ‘Revolução’.

Esse e outros, segundo Lee (2001; 2005a), são conceitos que podem ser chamados de substância da História em desígnio dos diferentes tipos de atividade humana – econômica, política, social e cultural.

O conceito de ‘Revolução’, aqui adotado para nortear as narrativas, é justificado no âmbito particular, como sendo o princípio motivador de um desafio que ficou inacabado no primeiro ano da minha carreira profissional em História e, ao vislumbrar esse passado, presente em uma nova realidade escolar, foi possível observar a possibilidade de construir uma ferramenta que auxiliasse na prática pedagógica e na aprendizagem conceitual diante de um Mestrado Profissional em Ensino de História.

Além disso, constitui um tema que denomina acontecimentos contemporâneos aos sujeitos da investigação e à pesquisadora. A contemporaneidade do termo ‘Revolução’ é evidenciada a exemplo de eventos como os ocorridos nos primeiros dias do ano de 2020, no ataque, comandado pelo presidente norte-americano Donald Trump, que matou o principal líder militar iraniano, Qasem Soleimani, cujas consequências levaram à explosão nos noticiários e nas diversas redes sociais de que uma “Terceira Guerra Mundial” estava cada vez mais iminente. Para tentar explicar aos mais diversos expectadores, leitores, curiosos e até aos aflitos, as plataformas digitais tentaram explicar por meios históricos, políticos, econômicos e culturais todo esse cenário convulsivo.

Dentre as explicações suscitadas, temos as embasadas nas consequências da ‘Revolução’ Islâmica Iraniana (1979), um movimento popular dirigido por uma elite religiosa, que visava independência do ocidente, em especial dos EUA, e defesa da identidade nacional. Entender o que exatamente está acontecendo entre Irã e Estados Unidos, na perspectiva atual, exige dos indivíduos um entendimento não só do fato, mas dos conceitos que os arregimentam. Ou seja, o que foi essa Revolução Iraniana de 1979, ou melhor, o que é uma Revolução? Os alunos, assim como os demais membros da sociedade civil, precisam entender o significado desse conceito para uma melhor compreensão do fato em si e, seus desdobramentos nos dias atuais.

A opção conceitual também justificada, em consonância com a advertência da pesquisadora Schimdt (2009), que em suas reflexões acerca do trabalho com conceitos, atenta para o fato de que é preciso “selecionar conceitos que possuam o caráter mais universal possível, para que possam ser usados no maior número de circunstâncias e contextos históricos” (SCHIMDT, 2009, p. 150). Além disto, o seu aprendizado em sala de aula exige, de quem trabalha, atenção ao nível de abstração no tempo e na experiência prévia do aluno,

seguida por uma apropriada historicidade na compreensão do seu contexto de produção (Ibidem, 2009, p. 150).

Diante do exposto, é preciso historicizar todo e qualquer conceito para que o aluno possa associar as informações e relacioná-las ao contexto em que o conceito se apresenta, como também aos acontecimentos presentes em seu dia a dia. Primeiramente é preciso definir o que é uma ‘Revolução’. De antemão, o termo ‘Revolução’ é um dos mais polêmicos e dissidentes na teoria política, não tendo encontrado também um conceito fechado no pensamento radical. Isso posto, apresenta-se em diferentes concepções na historiografia e nos dicionários de conceitos, que tentam definir o significado desse conceito de acordo com sua historicidade e aplicabilidade.

Utilizando o *Dicionário de conceitos históricos* (2009, p. 362-366), desenvolvido pelos autores Kalina V. Silva e Maciel H. Silva, temos o termo ‘Revolução’ como um processo de mudança profunda nas estruturas sociais. A palavra surgiu durante o Renascimento como referência ao movimento dos corpos celestes, ganhando um significado político apenas no século XVII, com as Revoluções Inglesas. Nesse período, ‘Revolução’ significava retorno à ordem política anterior que tinha sido alterada por turbulências.

Assim, naquele momento, as Revoluções Inglesas não foram entendidas como a guerra civil e a ascensão de Cromwell, mas como a volta à Monarquia. Por isso, a palavra ‘Revolução’ deriva do latim *revolutio/revolvere*, que significa “dar voltas”, “completar voltas”. A utilização do termo propagou-se no âmbito da astronomia com a publicação do *De revolutionibus orbium coelestium*, de Copérnico, em 1543, que descrevia a volta que os planetas completavam em torno do Sol. ‘Revolução’, portanto, era o termo técnico correspondente ao que, usualmente, hoje se denomina “translação”.

Até a segunda metade do século XVII, o conceito de ‘Revolução’ ainda estava restrito ao âmbito celeste. Com a reviravolta provocada pela Reforma Protestante e as guerras civis religiosas dela derivadas, houve a sequência de grandes transformações na estrutura socioeconômica e política de algumas nações, em especial, a Inglaterra.

No entanto, com o acontecido da ‘Revolução’ Francesa (1789) o conceito passou a ser identificado como sinônimo de ruptura, de continuidade e de transformações. Alguns autores como Henri Mendras (1978) datam o surgimento da noção de ‘Revolução’ na História como fenômeno a partir do evento francês, ou seja, somente a partir de 1789. Antes disso, o que ocorria no mundo podia ser denominado revoltas, levantes e sedições, mas ‘Revolução’ não.

A ‘Revolução’ Francesa implodiu as bases do Antigo Regime europeu e lançou as bases políticas para o protagonismo da burguesia e dá ao termo ‘Revolução’ o significado que

tem hoje: o de uma mudança estrutural, convulsiva e insurrecional. Tal como defendido pelo pesquisador Hector Bruit (1988) que, ao se debruçar sobre as Revoluções Mexicana, Cubana e Nicaraguense, defende que o termo designa um fenômeno político-social de mudança radical na estrutura social; um confronto entre a classe que detém o poder do Estado e as classes que se acham excluídas desse poder.

Bruit ainda apresenta, com base nas revoluções latino-americanas, alguns elementos característicos do termo ‘Revolução’, a exemplo da rapidez processual dos eventos e de uma experiência desagradável a seus contemporâneos, ao desestruturar a ordem vigente de maneira violenta. Ideais corroborados por Modesto Florenzano (1998) , ao aplicar esse conceito no momento histórico do nascimento do Capitalismo e da agência da classe burguesa, entre 1770 e 1850, o que mais tarde, conveniu-se chamar de ‘Revolução’ Burguesa.

Ainda segundo Silva e Silva (2009), a definição de ‘Revolução’ mais influente na historiografia foi desenvolvida nos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels. Esses, pensando na ‘Revolução’ proletária, construíram o conceito de ‘Revolução’ em meados do século XIX, como sendo um movimento social desenvolvido por uma burguesia revolucionária, aliada a grupos populares, que derrubou as estruturas feudais.

Além disso, a ideia do materialismo histórico influenciou o caráter de permanência da ‘Revolução’. Isso em inspiração à expansão das fases da ‘Revolução’ Francesa de 1789-93, no ritmo, na forma e na sucessão no poder de forças cada vez mais radicais, ao longo de um só e mesmo grande processo de convulsão social e política ininterrupta. Esta Teoria da ‘Revolução’ Permanente é comumente associada ao nome de Leon Trótski, dirigente do partido bolchevique e da ‘Revolução’ Russa de 1917.

Para Florestan Fernandes, a definição de ‘Revolução’ oferece pouca controvérsia: ‘Revolução’ é um fenômeno social e político de mudanças rápidas e drásticas nas estruturas sociais, em que a ordem social vigente é subvertida” (apud SILVA 2009, p. 364). O que faz com que o seu termo seja comumente associado ao termo Golpe de Estado. Este último, constitui em seu dizer uma ‘contrarrevolução’, uma subversão da ordem institucional que de algum modo impede o acontecer da ‘Revolução’ de fato.

Podem ser citados, como exemplificação, alguns episódios brasileiros que, por um viés ideológico de escamoteio da realidade, passaram a ser designados de ‘Revolução’, quando se tratavam de Golpes Políticos. A citar: a ação de Getúlio Vargas à frente da chamada ‘Revolução’ de 1930 transfigura um golpe contra a República Oligárquica. Mais à frente, a implantação do Estado Novo, além dos golpes militares na América Latina da segunda metade do século XX, no caso do Brasil, em 1964 com o Golpe de Estado civil e militar.

Hannah Arendt, na obra *Da Revolução* (1988), por sua vez, evidencia novos elementos característicos do termo original da palavra ‘Revolução’, que a partir do século XVIII, passaram a ser utilizados para a compreensão do conceito moderno de ‘Revolução’. Para Arendt, num cunho político, a ‘Revolução’ somente é possível ocorrer num projeto de liberdade “para constituir uma forma de governo completamente diferente, para dar origem à formação de um novo corpo político, onde a libertação da opressão almeje, pelo menos, a constituição da liberdade é que podemos falar da ‘Revolução’” (ARENDT, 1988, p. 28). Para isso, a autora distingue claramente esse termo da ideia de “libertação”. Enquanto a “liberdade” é conceituada em torno de uma opção política de vida (implicando a participação das coisas públicas, ou a admissão ao mundo político), a “libertação” implica meramente na ideia de ser livre da opressão.

Atribui a ‘Revolução’ a ideia da novidade, da experiência de um novo início, “as revoluções [...] não são meras mudanças”, mudanças não interrompem o curso da História, mas apenas “recaem num estágio diferente do seu ciclo” (Ibidem, p. 17). É isso que diferencia a ‘Revolução’ do conceito de rebelião, à medida que essa não busca reorganizar a parte estrutural do fenômeno, mas alterá-lo completamente. As revoluções, neste caso, são os únicos eventos políticos que nos colocam diante do fenômeno da novidade, tal como evidenciado na ‘Revolução’ Francesa e Americana.

Todos esses fenômenos revolucionários, também têm em comum o fato de que foram concretizados através da violência. Essa é a razão pela qual eles são, com tanta frequência, confundidos com ela. Para Arendt (1988) o termo violência só pode ser aplicado à caracterização de uma ‘Revolução’ quando trazer ao fenômeno o aspecto de novidade,

A violência não é mais adequada para descrever o fenômeno das revoluções do que a mudança; somente onde ocorrer mudança, no sentido de um novo princípio, onde a violência for utilizada para constituir uma forma de governo completamente diferente, para dar origem à formação de um novo corpo político, onde a libertação da opressão almeje, pelo menos, a constituição da liberdade, é que podemos falar de ‘Revolução’ (ARENDT, 1988, p. 28).

A ‘Revolução’ é uma palavra constituinte de elementos que convergem entre a ideia de liberdade, experiência de um novo início e a violência. Ideias corroboradas no *Dicionário de Política* (1998), tratam a ‘Revolução’ como uma “tentativa, acompanhada do uso da violência, de derrubar as autoridades políticas existentes e de as substituir a fim de efetuar profundas mudanças nas relações políticas, no ordenamento jurídico-constitucional e na esfera

socioeconômica” (BOBBIO, 1998, 1121-1222). Tentativa deflagrada por um movimento de cunho popular em ações que denotam tempo e uso da violência, por vezes elevada. Já o historiador Eric Hobsbawm na obra *A era das revoluções* (2010), acrescenta à compreensão da ‘Revolução’ um entendimento de um processo que deveria ser ininterrupto, de forma que sua concretização representava o triunfo das promessas contidas na construção de uma nova sociedade.

Já para a questão de como trabalhar o termo ‘Revolução’, autores como Reinhart Koselleck, que no livro *Futuro Passado* (2006) apresenta uma análise sobre a relação do sentido moderno de História, que apareceu no mesmo período, com o conceito moderno de ‘Revolução’. Na obra, o termo ‘Revolução’ é caracterizado com o caráter de um “coletivo singular”; como referência à experiência de aceleração do tempo; um coeficiente dinâmico; uma alteração na perspectiva sobre o passado; passagem do cunho político para o social; caráter universal e permanente; ato consciente.

No livro *Regimes de Historicidade* (2013), o historiador francês François Hartog também apresentou uma reflexão sobre o sentido moderno da palavra História que acaba por impactar no sentido do termo ‘Revolução’. Sua crítica é conhecida ao abordar uma concepção de tempo que contraria a sucessão linear de acontecimentos com uma finalidade (futuro) forjada entre a segunda metade do século XVIII e o começo do século XIX.

Essas considerações demonstram que todos esses autores usam o mesmo conceito de ‘Revolução’: o de transformação radical nas estruturas sociais. Mas há contextos históricos em que o termo é usado na mudança econômica, tal como a ‘Revolução’ Industrial. O que implica dizer que ele pode ser aplicado a diferentes áreas da vida humana, por exemplo: ‘Revolução’ política, ‘Revolução’ cultural, ‘Revolução’ tecnocientífica, ‘Revolução’ sexual.

As referidas exposições de ideias sobre o conceito substantivo ‘Revolução’ é justamente para considerar que há dentro da própria Historiografia e Linguística diferentes maneiras de interpretar o significado de ‘Revolução’. Desde que haja a precedência de um contexto de historicização para dimensionar o seu uso no tempo e espaço, tendo como base os discursos históricos. Se há uma multiperspectiva historiográfica sobre o conceito aqui elencado, pode-se considerar que há uma multiplicidade de perspectivas em História, a partir da consciência histórica de quem acessa o uso desse termo.

A ideia aqui está em conformidade com Peter Seixas (2000 apud GEVAERD, 2009), que abre a possibilidade de apresentar diferentes versões e ensinar os alunos a tirar conclusões sobre qual é a melhor interpretação, com base em uma série de documentos, relatos de historiadores e outros materiais. Ao invés de apresentar uma explicação pronta e acabada, os

alunos compreendem que podem produzir uma compreensão histórica e conceitual, quando passam a localizar, analisar, manipular e comparar fontes para extrair e aplicar informações às suas inferências. A ideia é produzir narrativas sobre o substantivo ‘Revolução’ à luz do que é pensado sobre ele na ciência História.

Para isso, o professor deve levar em conta a proposição de atividades didático-pedagógicas - que promovam o trânsito entre os conhecimentos prévios, o uso e a historicidade dos conceitos históricos - e a utilização das fontes. Para que ambos possam orientar os alunos na construção e/ou na apropriação do conceito em ensino e aprendizagem, buscando sempre uma progressão da aprendizagem em História a partir das ferramentas oferecidas em aula.

Nesse sentido, para uma melhor aprendizagem conceitual do termo ‘Revolução’, são produzidas narrativas históricas em formato de *fanzines* para narrar temáticas que foram na História classificadas como atos revolucionários. Narrativas produzidas em Aulas-oficinas, em seguimento de um Roteiro Conceitual para aulas da disciplina História, no intuito de realizar um estudo qualitativo pelo método de investigação do Estudo de Caso para investigar, descrever e interpretar dentro da realidade escolar estudada a potencialidade do uso desse Roteiro para a ocorrência da progressão da aprendizagem do conceito substantivo em temática.

1.5 O Aporte Teórico e Metodológico para a Construção do Roteiro Conceitual

O produto a ser desenvolvido é um roteiro de Aulas-oficinas (BARCA, 2004) que, ao trabalhar o método histórico fundamentado na Cognição histórica situada, tem como proposta motivar uma progressão conceitual na aprendizagem do aluno, utilizando para isso a produção de narrativas históricas em formato de *fanzines*. Para que, através do uso das fontes históricas nas oficinas, o aluno possa melhor organizar o pensamento histórico substantivo, a partir do conceito de Literacia Histórica.

É importante ressaltar que o Roteiro foi desenvolvido a partir de sugestões de roteiros de Aula-oficina, utilizando o cordel no ensino de História. Essas formulações foram desenvolvidas na dissertação de Mestrado profissional de Kelly Ferreira, intitulada *Folhetos de Acontecido: Literatura de Cordel e sua Função no Ensino de História*, defendida em 2018. Seguindo tal inspiração, o modelo aqui proposto é assim organizado:

1. Tema da aula: ‘Revolução’ Agrícola (por exemplo)

2. Objetivo Geral:

Demonstrar as potencialidades da utilização de narrativas históricas em formato de *fanzines* em sala de aula e no ensino de História.

2.1 Objetivos Específicos:

- Investigar as ideias prévias dos alunos acerca do termo substantivo a ser aprendido;
- Categorizar as ideias dos alunos em níveis de aprendizagem (CASTEX, 2008);
- Trabalhar com diferentes tipos de discursos históricos e simbólicos no tempo e no espaço para que as fontes possam ser utilizadas como informação na constituição de sentido ao passado;
- Promover uma interdisciplinaridade entre História, Artes e Língua Portuguesa;
- Valorizar, em sala de aula, o diálogo para possibilitar a troca, criação e produção de conhecimento;
- Desenvolver uma Literacia histórica;
- Desenvolver a empatia histórica.

3. Competências: (a partir da metodologia é importante que o aluno desenvolva algumas capacidades).

- Perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento;
- Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas;
- Considerar a dinâmica dos conceitos, que adquirem especificidade, a partir da construção de representações.

Referência:

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; vol. 3).

4. Selecionar, interpretar e contextualizar: (nessa parte serão listadas as fontes históricas a serem utilizadas nas oficinas como evidências do conteúdo histórico).

5. Metodologia:

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos em caráter qualitativo;

- Análise das respostas dos alunos procurando uma categorização das ideias. A partir dessas considerações, é possível iniciar um debate construtivo para corrigir, redimensionar, confirmar e ampliar a progressão conceitual da aprendizagem;
- Observar a possibilidade de participação de professores das áreas de Artes e Língua Portuguesa, não necessariamente sua presença física nas oficinas, mas que busquem dentro de sua área de atuação componentes que auxiliem no desenvolvimento das narrativas;
- Exercício da “competência narrativa” em formato de *fanzines* no modelo de Aulas-oficinas (BARCA, 2004);
- Indagação, no final das oficinas, sobre o mesmo conceito, através de questionário qualitativo para averiguar se houve a ocorrência da progressão conceitual do substantivo em investigação, anterior às oficinas.

6. Desenvolvimento:

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos e organização dos dados coletados;
- Organização e confirmação da disponibilidade dos materiais (cola, papel, tesoura, lápis coloridos e recortes diversos) e dicionários de Língua Portuguesa, necessários à execução das oficinas;
- Seleção adequada das fontes relacionadas ao tema, observando a sua diversificação material e narrativista;
- Atuação do professor nas instruções sobre “como produzir um *fanzine*” na sala de aula;
- O docente pode preparar a aula de forma circular para a produção das narrativas e, assim, facilitar a troca de experiências entre ele e os próprios colegas de classe;
- Observar a participação interdisciplinar. Deve-se procurar valorizar e ressaltá-la na execução das narrativas;
- Possibilitar a construção de um espaço físico ou virtual para a divulgação dos *fanzines* e, sua consequente socialização do conhecimento aprendido em aula.

7. Análise dos resultados:

O *fanzine* é utilizado para a organização do pensamento histórico. Assim, de posse das produções dos alunos, a análise consistiria em observar as ideias expressas pelos alunos no questionário prévio, bem como as ideias contidas na reaplicação do questionário, pós-oficinas, identificando se há ocorrência da progressão das ideias dos alunos. Ou melhor, se estes incorporaram novas ideias na constituição de um melhor sentido conceitual em suas respostas, em expressão da sua consciência histórica.

Roteiro desenvolvido para que, diante dos dados coletados, se possibilite o seu uso nas salas de aulas de História, nos mais diferentes níveis educativos e espaços escolares. O

fanzine aqui é visto como organizador do pensamento histórico dos alunos e suas narrativas, a expressão dos conceitos substantivos e de segunda ordem mobilizados na constituição de sentidos aos conteúdos históricos. Esses, apreendidos e comunicados com argumentos embasados em evidências.

Para tanto, é necessário que o professor selecione, dentro das possibilidades escolares, fontes históricas para que os alunos desenvolvam a empatia histórica e, dessa prática, a qualificação em Literacia histórica. Termos esses que serão analisados para a melhor compreensão do próprio objeto de pesquisa.

Observa-se que o roteiro atribui uma importância fundamental à utilização de fontes históricas diversas em número, em sua forma e nas linguagens narrativas. Fato que está em perspectiva com a Educação Histórica, que considera que o conhecimento é construído a partir do acesso às fontes e aos documentos. Não é apenas uma questão de injetar os materiais na sala de aula, mas sim promover uma série de preceitos metodológicos que, para Barca (2004) são essenciais não só para ser competente em História, mas “o que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento” (BARCA, 2004, p. 135). É preciso, portanto:

- Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis – com mensagens diversas e com formatos também diversos.
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas.
- Saber entender- ou procurar entender.
- O "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços.
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar (BARCA, 2004, p. 134-135).

Claro que na prática deve-se observar uma questão básica: o suporte material disponível na escola que irá auxiliar o acesso e a variedade de fontes. Tratada essa questão, as fontes devem ser interpretadas nas oficinas como evidências de um passado, a partir da familiarização do método com a disciplina História, com seus próprios procedimentos e padrões (LEE; ASHBY, 2000). O aluno precisa ser capaz de “interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem nos dizer acerca do passado que não tinham intenção de revelar” (ASHBY, 2003 apud GEVAERD, 2009, p. 47). Essa "compreensão histórica", no dizer de Lee (2003), tem sido denominada pelos pesquisadores de "empatia".

Ao tentar compreender as ações e as práticas sociais imersas nos vestígios usados nas Aulas-oficinas, os alunos devem ser motivados a enxergar o passado sem juízos de valores e aceitando que os sujeitos em investigação têm crenças e valores por vezes diferentes, mas não inferiores. É, portanto, promover nas aulas uma empatia histórica para que “compreendam a importância de respeitar o passado, tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não saqueando o passado para fins do presente” (LEE, 2008, p. 13). Justamente para que se tenha uma aprendizagem conceitual, consoante à natureza da história, e não uma aprendizagem a nível de estereótipos sob o estudo do contexto histórico em aplicabilidade desse conceito.

Nesse intuito, retorna-se à questão do uso das fontes nas Aulas-oficinas. Fica claro que a empatia histórica, segundo Lee, “exige o uso da evidência” (LEE, 2003, p. 20), isto é, de fontes da história. Entende-se essa aplicação em aula no sentido plural, mais diversificado, já que o envolvimento de um número diversificado de fontes, torna mais fácil visualizar a progressão dos alunos na história. Em vez de uma simples agregação de conhecimento factual do passado, os alunos desenvolvem compreensões mais poderosas da natureza da disciplina, as quais dão legitimidade à afirmação de que o que eles adquirem é conhecimento.

O uso de diferentes fontes históricas de forma contextualizada na sala de aula permite aos alunos a mudança de ideias simples, pautadas no senso-comum, as quais inviabilizam a compreensão histórica, para ideias mais elaboradas que conseqüentemente possibilitam que estes formulem explicações históricas (RAMOS, 2016, p. 56).

Nessa linha, segue-se o pressuposto de apresentar e trabalhar a multiplicidade de perspectivas em História aos alunos para propiciar neles, a argumentação sobre as versões e fontes históricas diversificadas. Para Barca (2001), é da natureza do conhecimento histórico a “existência de uma multiplicidade de propostas explicativas” (BARCA, 2001, p. 29-43). Em seu entender, as aulas de História se enriquecem quando operadas para além de uma perspectiva histórica.

Nos estudos da pesquisadora Hilary Cooper (2006), ela afirmou que muitos pesquisadores têm procurado encontrar formas de ensinar que evitem passar aos alunos uma “perspectiva única, dada” sobre o passado. Assim, é preciso ressaltar que o trabalho com conteúdos como ‘Revolução’ e sua aplicação a contextos historiográficos, tais como a ‘Revolução’ Agrícola, Urbana, Comercial, Revoluções Inglesas no séc. XVII e ‘Revolução’

Industrial, aqui selecionadas, abrem diferentes perspectivas sobre como esses processos desenrolaram na história. Por exemplo, em um ponto poderão ser usadas evidências textuais que dão destaque à atuação das mulheres no processo de sedentarização do homem pré-histórico; noutro, terão versões historiográficas que não trabalham esse tipo de discurso. Com isso, o objetivo é tratar o conhecimento histórico como de natureza multiperspectivada, o que não quer dizer que é relativizado, logo:

Quando afirmamos que o ponto fundamental da literacia histórica consiste no domínio de capacidades historiográficas, isto é, dos procedimentos de elaboração do conhecimento histórico, então pautado na análise de fontes históricas, estamos pressupondo a noção de que a história é de natureza multiperspectivada. A interpretação das fontes, ao trazer o reconhecimento da existência de outras perspectivas em relação aos pontos de vista de outros grupos, sujeitos e sociedades, de outros tempos (passado) ou do mesmo tempo (presente), ou ainda, de outras regiões ou contextos, caracteriza um nível de pensamento histórico: “as fontes históricas são, por natureza, diversificadas nas suas perspectivas e não apenas na sua forma (RAMOS, 2016, p. 144).

Essa multiplicidade de perspectivas confere à história um caráter de provisoriedade. É preciso entender, como bem salientou Husbands (2003), que os alunos nas escolas não buscam gerar “novo” conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas eles geram novas compreensões históricas pessoais (apud SCHMIDT, 2009, p. 16). Daí a importância de um letramento histórico no sentido de tornar o aluno qualificado diante de um passado plural e multiperspectivado.

Para se chegar a um indicativo do que é ser “letrado em História”, tomou-se como referência algumas considerações desenvolvidas principalmente por Peter Lee (2006, 2008), um dos pioneiros e uma das maiores referências nos estudos dessa área, estudos que integram o conjunto de investigações e reflexões consoantes à área da Educação Histórica, mais especificamente nos estudos em cognição situada. A ideia de Literacia histórica surgiu a partir dos estudos sobre consciência histórica.

Do inglês *literacy*, definido como *the ability to read and write*, o termo “literacia”, aparentemente inexistente na Língua Portuguesa, empresta este significado a algo como habilidade/capacidade de ler e escrever. Assim, *historical literacy* ou, como utilizado pelos autores da área no Brasil e Portugal, “Literacia histórica”, remete a uma lógica de ler historicamente.

Para Lee (2006), o termo é mais que uma competência de leitura e compreensão linguística e, sim um conjunto de habilidades para movimentar conceitos sobre História quando interpretação de dada realidade. O que justifica também o fato de ter surgido, tal como elucidado por Peter Lee, em sua preocupação com o ensino de história na Inglaterra. Esse ensino passou a ser visto para além do acúmulo de conhecimento histórico em termos de fatos e datas, e sim um aprimoramento da capacidade do aluno em raciocinar historicamente. Ainda, o professor deveria possuir um entendimento claro sobre qual, ou quais, o(s) conhecimento(s) esperado(s) que os alunos terão ao final do curso na disciplina História.

É pertinente elucidar que este autor faz referência à “matriz disciplinar” proposta por Rüsen (2001) sobre a formação do pensamento histórico, afirmando que esse teórico “conecta a história à vida prática cotidiana” e neste sentido “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). A Literacia histórica instrumentalizaria o aprendiz a romper com o senso comum e fomentaria a consciência histórica em sua função prática, isto é, o “papel em nos orientar no tempo” (LEE, 2006, p. 135, 2006).

De modo geral, a principal noção transmitida por essa matriz é a de que consciência histórica corresponde ao fundamento da Ciência História e pode ser considerada como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que não deve estar separada da vida prática dos indivíduos. Ainda segundo Rüsen, a História como Ciência emerge da carência de todos os homens, que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos (RÜSEN, 2001, p. 12).

Nesses pressupostos, um conceito de Literacia parte do desenvolvimento de competências históricas, como a interpretação e orientação temporal. Como consequência, temos a possibilidade de que todas as pessoas constroem e têm uma consciência histórica a partir de relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente.

Daí a necessidade da Literacia, que para Lee (2006), constitui uma alfabetização de um sujeito nos cânones de uma Ciência. Para isso, é necessário que seja desenvolvido nos alunos um ensino de História focado na aprendizagem conceitual, a partir de um conjunto de competências cognitivas que, uma vez adquiridas, tornam possível interpretar o passado como um sistema de conexões temporais, a partir da noção de mudança, superando as visões cotidianas que naturalizam o entendimento da realidade e abordam o passado como fixo e isolado no tempo (LEE, 2011).

Nessa acepção, a história seria “contraintuitiva”, pois é necessário que cada sujeito supere suas antigas concepções, ou mesmo as abandonem, como também as ideias do senso comum, para uma reorientação cognitiva, obtendo a capacidade de observar a importância das pessoas do passado, de forma respeitosa, entendendo-as como seres humanos, não manipulando suas histórias de acordo com conveniências e interesses (LEE, 2011).

Para se chegar a um indicativo do que é ter Literacia em História, Peter Lee retoma a ideia de Rüsen (2001; 2010) sobre o desenvolvimento da “competência narrativa”, ao afirmar que a aprendizagem advém da necessidade que se tem do desenvolvimento da competência de dar sentido (significado) ao tempo e ele só realiza este ato quando é questionado. Logo, o que faz com que o passado seja questionado são as carências de orientação que a vida prática presente impõe. Esta consciência histórica só pode ser formada através de uma narrativa histórica, quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas.

Assim, o desenvolvimento da competência narrativa seria o foco central da aprendizagem histórica, entendendo a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história. Diante do exposto fica um questionamento: De que forma se dá o diagnóstico da aprendizagem para Peter Lee, em observância ao desenvolvimento da Literacia histórica?

Em resposta, Lee (2006) afirma que a validação da efetividade da aprendizagem histórica se daria pela verificação da correta utilização de conceitos de segunda ordem, em escalas de progressão de qualificação a argumentação. Na constituição de um “kit de ferramentas intelectuais”, isto é, um aparato de conceitos que lhes permita perspectivar a história num exercício de reorientação cognitiva, os quais os sujeitos estariam aptos a lidar com o passado com base em categorias essenciais a uma racionalidade propriamente histórica (LEE, 2006, p. 141).

Deste modo, a Literacia histórica assume como finalidade no Ensino de História a formação da consciência histórica. Seria trabalhar essa consciência que já existe, mesmo nos não escolarizados, pois esta é construída no cotidiano, conforme a vivência e experiências do indivíduo nas interações com outras pessoas, pautando-se no desenvolvimento da aprendizagem substantiva coerente com o passado com vistas a uma reorientação na vida prática. Promover a Literacia histórica pressupõe desenvolver o ato de narrar, obtendo da narrativa a expressão da consciência histórica e a possibilidade de verificação da validação de quadros históricos utilizáveis em coerência com a compreensão substantiva do passado.

A perspectiva evidenciada pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt é a de que, em meio aos desafios do Ensino de História impostos para este século, a finalidade da “Literacia histórica”, proposta nos estudos de Peter Lee, é a formação da consciência histórica, tal como apreendida por Rüsen (2014). O que evidencia certa preocupação com a forma como os alunos apreendem conceitos em História, pois há a valorização de uma sólida formação na ciência de referência, ou seja, entra em questão a natureza específica do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2009). É ensinar a aprender a dominar ideias substantivas e de segunda ordem em decorrência dos conteúdos históricos, o que implica num conhecimento construído, necessariamente, na escola.

Pensando neste desafio e cercando-se das ideias da pesquisadora brasileira Marlene T. Grendhel (2009) - que em seus estudos sobre a compreensão das formas de se registrar as ideias históricas dos alunos, tem como sugestão a construção de narrativas como um método importante para o registro do conhecimento produzido em aula - a metodologia não só permite o relato do passado, mas também sua interpretação. Como observado em Husbands,

[...] contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico (HUSBANDS, 2003 apud SCHIMDT, 2009, p. 17).

Em coerência, o pesquisador Thiago Oliveira (2012) afirma que a aprendizagem histórica acontece a partir de fatos e acontecimentos do passado, transformados em conhecimentos históricos pelo sujeito e comunicados por meio das narrativas históricas. É um recontar do que aconteceu, não apenas como uma descrição do fato, mas principalmente como uma explicação de como e porque existiram as situações do passado. Sendo, portanto, essenciais para o ensino e aprendizagem nas aulas de História, ao configurar-se como resultado de ideias históricas, numa conjuntura das ideias substantivas e ideias de segunda ordem apreendidas pelos alunos em situação de escolarização (GEVAERD, 2009).

Ideias básicas que, como observado no decorrer do texto, devem ser promovidas nas situações de aprendizado e, sobretudo, investigadas. Como bem salientou Peter Lee (2001), “é importante investigar as ideias das crianças sobre esses conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da história, elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar”

(LEE, 2001, p. 15). Assim, não basta somente dinamizar as aulas com fontes históricas e alfabetizar os alunos na História, é preciso também, acompanhar a progressão conceitual dessa aprendizagem para o desenvolvimento de uma melhor consciência histórica pelos sujeitos.

Para isso, o professor não pode encarar o conhecimento científico como uma mera vulgata de “transposição didática” (RAMOS, 2011). É preciso que este profissional, em paralelo com a ideia de Isabel Alarcão, permita “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender, são competências que o professor de hoje tem a desenvolver” (ALARCÃO, 2003, p. 32). No que se refere à promoção da Literacia histórica, isto é, “Estruturas Históricas Utilizáveis - Usable Historical Frameworks (UHF)”, o professor, em seu cotidiano escolar, deve fazer com que sua aula siga uma metodologia.

A UHF deve ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas (LEE, 2006, p. 147).

Uma estrutura que pressupõe um fazer pedagógico, que deve começar com uma observação da ideia de “conhecimento prévio”, como bem salientou Lee (2006), também denominado “protonarrativas” ou “conhecimento tácito”, proposta por Isabel Barca (2004), seriam os “pré-conceitos” que os estudantes trazem para a sala de aula a partir de suas formulações e experiências em lidar com a vida cotidiana.

[...] os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinadas ou podem aprendê-las para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula (LEE, 2006, p. 137).

Dessa maneira, sublinha-se que, neste modelo de aula, os conhecimentos prévios dos alunos assumem uma importância inquestionável. Afirmativa salientada por Schmidt e Garcia (2006) ao entender que a utilização dessa investigação é um passo fundamental na construção de uma metodologia de ensino de História.

Pensando nisso, e somado à provocação cotidiana sobre a prática pedagógica em prender a atenção dos alunos na contemporaneidade, a docente é levada a desenvolver uma aprendizagem ativa, pela descoberta, prevendo atividades de pesquisa, resolução de problemas, integração de novos dados e relacionamento do antigo com o novo conhecimento (BARCA, 2004).

Seguindo essa perspectiva, Barca (2006) apresenta uma importante contribuição ao diálogo em como o professor deve buscar desenvolver a Literacia histórica, afirmando que “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, p. 95, 2006), pois será a partir desses conhecimentos que os estudantes irão analisar as fontes históricas disponíveis no ambiente escolar para, posteriormente, desenvolverem uma compreensão histórica elaborada acerca do passado.

Assim, procurando um modelo de aula que se une a uma aprendizagem ativa sobre o conhecimento do passado, a partir de uma multiplicidade de fontes, Isabel Barca (2004) descreve uma sugestão no texto *Aula-oficina: do projeto à avaliação*. A autora aponta que no modelo de Aula-oficina o aluno é entendido “como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (BARCA, 2004, p. 132). Ainda segundo a autora, esse modelo de plano de aula se processa em conformidade com princípios de aprendizagem, que estabelecem que:

- I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.
- II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.
- III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.
- IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto as crianças, como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.
- V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um

princípio que integra o conhecimento histórico genuíno (BARCA, 2004a, p. 139).

No modelo da Aula-oficina, por sua vez, o professor é visto como um investigador social a quem caberia “aprender e interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar certo/errado” (BARCA, 2004a, p. 134), mas para auxiliá-lo a modificar, de maneira positiva, os conceitos e ideias que os mesmos possuem sobre os temas e conteúdos propostos.

Com isso, Barca (2004) defende que, ao planejarem suas aulas, os professores devem ter como foco as competências a serem desenvolvidas e não os conteúdos a serem ensinados. Competências que deveriam contemplar “os domínios da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretação histórica (interpretação de fontes) e comunicação” (Ibidem, 2004, p. 136). Ao caminhar nessa trajetória, Barca assinala que a Aula-oficina vai na contramão dos modelos que não se preocupam com o que ensinar, e sim em como motivar os alunos.

Nesse sentido, intensifica-se que o trabalho aqui em questão se propõe a realizar a construção de narrativas históricas em formato de *fanzines* seguindo o modelo de Aula-oficina proposto por Isabel Barca para que, partindo de ideias substantivas e de segunda ordem no ato de narrar, promova a investigação da aprendizagem conceitual dos alunos em contexto de escolarização. A fim de que esses sujeitos desenvolvam uma Literacia histórica, isto é, um aparato de conceitos que lhes permitam perspectivar a história de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática, num mundo cada vez mais globalizado e plural (SCHMIDT, 2009).

A partir do conceito historicizado em sala de aula, em meio aos conteúdos escolares que compõem a matriz curricular dos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio, e aqui escolhidos, tais como: ‘Revolução’ Agrícola, Urbana, Comercial, Revoluções Inglesas no séc. XVII e ‘Revolução’ Industrial, Lee (2005) enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a história da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a história, e que os professores abordem essas ideias. Produzindo narrações sob a interpretação desse passado diante das fontes e conhecimentos que lhes são apresentados.

Para nortear o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia empregada terá que responder alguns questionamentos: O *fanzine*, como recurso didático, desenvolve a

aprendizagem conceitual, de modo particular o termo ‘Revolução’? Se produziu alfabetização conceitual, proporcionou o desenvolvimento da análise da progressão de aprendizagem num quadro de referências aplicáveis ao conhecimento histórico? Quais as potencialidades e limites do uso de produções narrativas em formato de *fanzines* na aprendizagem dos conceitos substantivos relacionados ao termo ‘Revolução’ como ferramenta de ensino?

Assim, utilizar o *fanzine* no ambiente escolar decorre de uma autoavaliação da prática profissional sobre como ensinar conceitos substantivos e de segunda ordem presentes no conteúdo programático do currículo escolar, aliando isso às informações prévias de nossos educandos, objetivando construir uma melhor consciência histórica em conformidade com a Literacia histórica.

1.6. Objetivos Geral e Específicos que norteiam a pesquisa

Os objetivos de uma pesquisa têm o papel de nortear todos os caminhos teórico-metodológicos até os resultados a serem alcançados com o estudo proposto. São eles que deixam em evidência o que pretende a investigação, bem como todo o percurso de problemas, desafios e resultados encontrados na execução do trabalho (MARCCONI; LAKATOS, 2002). Antes de expor os objetivos da pesquisa, é necessária uma breve reflexão sobre o que esse termo constitui, como relacioná-lo, a formulação, execução e finalidade deste trabalho acadêmico.

Segundo o *Dicionário Online de Significados*, a palavra ‘objetivo’ tem como entendimento “o fim que se deseja atingir, a meta que se pretende alcançar ou o que é relativo ao objeto, que é concreto e existe independentemente do pensamento”. Entendimento que quando aplicado a uma pesquisa científica passa a compreender a maneira de esclarecer ao leitor aquilo que se pretende atingir, desenvolver e deixar em contribuição ao sistema científico acadêmico. Por isso, o planejamento, feito na fase inicial do projeto de pesquisa, exige que o(a) pesquisador(a) elabore um conjunto de objetivos para responder à problemática suscitada para estudo. O objetivo geral atribui a finalidade a qual o trabalho pretende chegar ou alcançar, de forma mais ampla e os objetivos específicos, delimitam o tema, detalham o que pretende ser alcançado.

Os objetivos, por serem essenciais ao trabalho, nas palavras de Larocca et al. (2005, p. 7), “devem aparecer na introdução do relato/dissertação e serem retomados na parte final do trabalho” e fazer referência “a alguma forma de limitação do problema investigado, mas eles não são o próprio problema” (LAROCCA et al, 2005, p. 7). Eles são previamente formulados

para a realização da pesquisa e devem apresentar uma lógica com o problema da pesquisa, factíveis de serem alcançados e encontrando-se em evidência no decorrer da redação acadêmica a fim de dar maior clareza à finalidade do estudo. No entanto, podem, no decorrer da investigação, ser reorganizados e repensados (COSTA; COSTA; ANDRADE, 2014).

Por isso, ressalta-se a importância de formulá-los numa linguagem compreensiva com a seleção de palavras verbais que estabeleçam uma ponte com o objeto de estudo. Para melhor circunscrever os objetivos desta pesquisa é importante ressaltar o estudo desenvolvido pelos pesquisadores Larocca et al. (2005), que, ao adotarem um método meta-analítico, analisaram um conjunto de 45 dissertações produzidas em programas de mestrado, cujos temas empíricos mantinham relações com a educação escolar. Das dissertações, 111 objetivos foram extraídos, transcritos, agrupados e classificados. Quanto à classificação, foram divididos em: compreensivos, avaliativos, propositivos, descritivos, objetivos-meio e objetivos generalistas. Costa et al. (2014), em citação a Cury (2012, p. 241), sintetizaram as características desses objetivos tipificados por Larocca et al. (2005).

Compreensivos, avaliativos, propositivos, descritivos, objetivos-meio e objetivos generalistas. Os objetivos compreensivos, segundo os autores, visam interpretar uma dada realidade. Os avaliativos caracterizam-se pelas finalidades valorativas. Os propositivos, como o nome sugere, são relacionados a propostas de ações, planos ou alternativas. Já os descritivos pretendem relatar experiências ou narrar fatos e não comportam julgamentos do que é descrito. Os objetivos-meio, que não são objetivos de pesquisa, propriamente ditos, mas que servem para sustentar a pesquisa, bem como os objetivos generalistas, que são excessivamente amplos e podem servir para várias situações, gerando indefinição quanto ao que o investigador pretende obter (CURY, 2012 apud COSTA et al., 2014, p. 13).

Refletindo sobre essas tipificações de Larocca et al. (2005), esta pesquisa atende aos requisitos de um trabalho com objetivos compreensivos à medida que buscou interpretar uma dada realidade por compreensão de elementos nela envolvidos ou nela contidos, visando a totalidade de um problema mais amplo. É, portanto, buscar compreender a ocorrência do processo de progressão conceitual de aprendizagem em História numa classe de 29 alunos da rede pública sergipana por meio de narrativas, que verbalizam o conhecimento construído sobre o substantivo ‘Revolução’ num formato de *fanzines*, através da confecção de narrativas históricas, em seguimento à aplicação de um Roteiro Conceitual executado no método de Aulas-oficinas (BARCA, 2004). O Roteiro elaborado deve se tornar um produto de aplicação e readaptação a outras realidades, nas mais diversas aulas de História, que tenham como problemática o ensino de conceitos históricos.

Uma das estratégias para a obtenção da lógica e coerência entre os objetivos do estudo e o próprio trabalho é o “uso de verbos como compreender, analisar, refletir, investigar, discutir, caracterizar” (Larocca et al. 2005, p. 9). Desta forma, lista-se abaixo os objetivos elencados e repensados durante a execução desta pesquisa.

1.6.1 Objetivo Geral:

Compreender as potencialidades da produção de narrativas históricas em formato de fanzines, no método de Aulas-oficinas, como ferramenta auxiliar na investigação da aprendizagem histórica dos chamados “conceitos substantivos”, em particular, do termo ‘Revolução’.

1.6.2 Objetivos Específicos:

1. Investigar as ideias prévias dos alunos acerca do termo ‘Revolução’;
2. Categorizar as ideias dos alunos em níveis de aprendizagem (LEE, 2003; CASTEX, 2008); verificar ocorrências de mudanças de ideias do senso comum sob o termo ‘Revolução’ para uma explicação e compreensão histórica consoante à Ciência História;
3. Promover a progressão conceitual do substantivo ‘Revolução’;
4. Compreender e registrar por meio de técnicas etnográficas os elementos do pensar, agir e organizar dos sujeitos em investigação durante a aplicação do Roteiro conceitual em História e as consequências da cognição histórica situada em sua dinâmica escolar;
5. Elaboração do Roteiro, com proposta de Aulas-oficinas, a ser utilizado em aulas de História.

1.7. NOTAS SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta parte do texto é apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na execução desta pesquisa. Foi utilizada a abordagem de investigação qualitativa em seu tipo de Estudo de Caso, articulando práticas da etnografia para indagação, averiguação e compreensão da realidade empírica em estudo: a sala de aula. No entanto, esta dissertação não constitui um trabalho de ‘Estudo de Caso Etnográfico’, o que será comprovado mais adiante.

De início, serão apresentadas notas sobre as características da pesquisa qualitativa, bem como sua utilização em estudos que tratam do processo de ensino e aprendizagem. É realizada uma incursão na compreensão do Estudo de Caso e do tipo etnográfico, abordando suas características e problemáticas para poder redimensionar a metodologia executada no campo de pesquisa.

Os estudos da pesquisadora Marli Eliza D.A. de André, em sua obra *Etnografia da Prática Escolar* (1995) foram fundamentais para entender melhor a natureza de pesquisa qualitativa, aqui escolhida e aplicada, e os contributos de seu Estudo de Caso do tipo etnográfico, voltados para o entendimento do cotidiano escolar. Para a autora, a pesquisa de caráter qualitativo começou a ganhar espaço no mundo científico no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, de abordagem positivista, também serviriam para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Os questionamentos e respostas vieram do filósofo e historiador Wilhelm Dilthey, este sugeriu que a investigação para as ciências sociais deveria estar pautada no caráter hermenêutico, ou seja, “que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações” (ANDRÉ, 1995, p. 14).

Outra contribuição importante foi a do sociólogo Max Weber, que trouxe para a metodologia a ideia de uma compreensão contextualizada das ações humanas. Ideais que culminam numa corrente conhecida como ‘idealista-subjetivista’ e que começa a ser seguida por outros cientistas sociais, que alegavam que as técnicas usadas no empirismo das ciências positivas deveriam ser realocadas, de modo que “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 14-15).

Tais proposições levaram a quadros de orientação teórica e metodológica, tais como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o materialismo dialético e a fenomenologia. Essa diversidade de enfoques aprofundaram as discussões entre defensores do método quantitativo e do qualitativo até, pelo menos, o final da década de 1980. Por conseguinte, acabou desembocando na descrição dos princípios de uma nova abordagem científica para os fenômenos sociais, a pesquisa de tipo “naturalista” ou “qualitativa”. Adiante, a autora deixa bem claro o motivo dessa denominação:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 15).

As denominações das pesquisas são diferentes, mas, em relação à aplicação, referem-se ao método científico com ênfase nos estudos dos aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, inseridos num contexto de interferências recíprocas entre o espaço e a cultura do grupo em estudo, possibilitando resultados que muitas vezes não podem ser equacionados. Por outro lado, recorrer à verificação de dados, no decorrer da investigação, não desqualifica a natureza da pesquisa.

O foco da pesquisa deve ser o entendimento dos elementos que constituem um sistema cultural de um determinado agrupamento como o “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MYNAIO, 2010 apud FERNANDES, 2014, p. 1). A pesquisa é complementada à medida que leva a uma melhor compreensão da intersubjetividade do fenômeno em estudo.

Para melhor identificar estudos com abordagem qualitativa é preciso observar algumas características essenciais, a citar: “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; significação a multiplicidade de sentidos dos sujeitos da pesquisa como preocupação do investigador e enfoque indutivo” (GODOY, 1995 apud NEVES, 1996, p. 1).

Outra característica importante é que diversos trabalhos envoltos na pesquisa qualitativa irão apresentar tipologias diferentes de acordo com a forma, o método e os objetivos na execução dos procedimentos metodológicos, os quais podem ser do tipo pesquisa etnográfica, Estudo de Caso, pesquisa participante e pesquisação. Entretanto, conforme a pesquisadora Arlida Schmidt Godoy (1995), apesar dessas diferenças, esses estudos intitulados qualitativos devem conter, em maior ou menor grau, características básicas, tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo.

O Estudo de Caso é o método de orientação qualitativa adotado nesta pesquisa. Em sua definição, autores como Robert K. Yin (2001, p. 19) o trata como uma estratégia de

pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Outro, como Merriam (1988), citado em Bogdan; Biklen (1994, p. 89), concebe o Estudo de Caso como uma observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. De modo objetivo, há os ensinamentos de Lüdke; André (1986, p. 17), que apresentam o Estudo de Caso como o estudo de ‘um caso’, uma estratégia de pesquisa sobre um objeto delimitado, específico e simples, cujo valor científico reside em si mesmo, nas suas particularidades (trabalhar a escola, exemplo).

Na pesquisa científica, a utilização de dados pode contemplar os aspectos qualitativos e quantitativos, ou a simultaneidade de ambos na mesma investigação, indo além da oposição metodológica entre um e outro (LESSARD-HÉBERT et al., 2005; YIN, 2005). Dados qualitativos e/ou quantitativos, dentro do Estudo de Caso, são utilizados por pesquisadores das mais diversas áreas acadêmicas, principalmente em coleta de estudos empíricos sobre algum fenômeno ocorrente em sua contemporaneidade, a fim de explorar, intervir, descrever e propor uma resolução para a situação problema. Finalidade confirmada nos estudos de Larry Dooley (2002):

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do Estudo de Caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (OSÓRIO; MEIRINHOS, 2010, p. 4 apud DOOLEY, 2002).

Objetivar a realização de Estudo de Caso sobre fenômenos que acontecem em meio à vida contemporânea de quem o estuda, exige deste pesquisador o seguimento de procedimentos metodológicos fundamentais e sobrepostos a uma orientação qualitativa. As autoras Lüdke e André (1986) citam esses princípios:

- 1 – Os Estudos de Caso visam à descoberta.
- 2 – Os Estudos de Caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os Estudos de Caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os Estudos de Caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os Estudos de Caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de Caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

7 – Os relatos de Estudo de Caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Seguindo esses encaminhamentos, o pesquisador, em sua atuação, trata o caso com especificidades em meio a sua situação natural, no contexto de sua incidência. Em campo de trabalho, realiza uma investigação detalhadamente, mas aberta e flexível às descobertas que podem emergir da realidade em estudo, o que se faz necessária uma atenção e o ato de repensar rotineiramente a literatura levantada preliminarmente em atendimento aos novos aspectos do caso estudado. Devendo também realizar um uso contextualizado das várias fontes de informações, em tipos e quantidades, que se entrecruzam com a situação-problema de modo a indagar, averiguar e levantar hipóteses que auxiliem numa melhor compreensão e interpretação do caso. Isso dá ao trabalho uma maior confiabilidade e validação científica.

O pesquisador norte americano Robert Yin (1993) também orientou sua estratégia, a partir de reflexões sobre a aplicabilidade do Estudo de Caso, ao afirmar que a combinação entre diferentes tipos de fontes, seja uma entrevista ou documentais, possibilita a construção de bases de dados quantitativos, ou não, em auxílio à interpretação e à descrição dos eventos observados e registrados em campo de trabalho. A seguir, pode-se confirmar através da tradução de Osório e Meirinhos (2010):

A orientação inicial do Estudo de Caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do Estudo de Caso por, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registrados, e observações de campo diretas (OSÓRIO; MEIRINHOS, 2010, p. 59 apud YIN, 1993).

As coletas de dados, ao embasar a experiência vivenciada empiricamente, são condensadas e expressadas num relatório claro e objetivo em uso de uma linguagem narrativa, ilustrado por figuras de linguagem, citações diretas e indiretas, exemplos e descrições, de modo a possibilitar uma maior acessibilidade aos seus leitores e usuários dos procedimentos epistemológicos. Portanto, ler um trabalho científico, buscar entender seus direcionamentos teórico-metodológicos e avaliar os seus contributos ao espaço social e científico é algo natural.

Em trabalhos que se adotam o Estudo de Caso, ou de poucos casos entre si, é entendido que o seu objeto de investigação é tratado com tamanha particularidade, ou seja, cada caso é “único, particular, distinto de outros” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Característica que pode desconectá-lo com o todo, ao fazer com que a aplicabilidade dos resultados não se generalize a outras situações com a mesma problemática tratada na pesquisa de campo. Emerge a questão da generalização. Como resposta à problemática, Yin (2001), na obra de ‘Metodologias do Estudo de Caso’, exemplifica que os Estudos de Caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas (generalização analítica) e não à frequência com que essa amostragem se repete na realidade. É preciso que o pesquisador assente a literatura coletada na experiência em campo para que outros usuários de sua questão-problema possam identificar nas categorias de observação o reconhecimento da especificidade do contexto, similaridades e diferenças, bem como novas hipóteses em estudos posteriores.

Os aspectos abordados são importantes para que o leitor da pesquisa possa comparar/generalizar os resultados empíricos do Estudo de Caso a outras realidades com a mesma problemática, observando em que condições aqueles resultados, favoráveis ou não ao estudo, foram adquiridos e processados. A generalização parte da concepção analítica do leitor sobre a lógica teórico-metodológica empregada à pesquisa e não às abordagens estatísticas extraídas dela. Por isso, as autoras Lüdke e André (1986), em citação a Robert Stake (1983), aproximam-se do pensamento de Robert K. Yin (2001) para defender que a escrita da redação deve fazer com que o leitor, ou usuário, realize uma “generalização naturalista”, ou seja, associe a problemática e seus resultados a outras realidades, fazendo o seguinte questionamento: “O que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?” (Ibidem, p. 19). Dessa forma, é analisar um estudo particular e procurar extrair dele informações, materiais, referências, conceitos, noções e aspectos físicos que possam esclarecer até que ponto a sua aplicabilidade pode elucidar outro caso com mesma problemática.

Em relação à execução do estudo, para Lüdke; André (1986, p. 21-23), um Estudo de Caso possui as seguintes etapas: a fase aberta ou exploratória; a delimitação do estudo; a análise sistemática e a elaboração do relatório, fases que, necessariamente, não precisam obedecer uma sequência, podendo ser interpoladas. No primeiro momento, é o preparo para entrar em campo, com cuidados com a antecipação de contatos com possíveis sujeitos/espacos de pesquisa, organização dos materiais e equipamentos para coletas de dados, tais como diário, o questionário, as fontes documentais e as diversas formas de registros que as modernas tecnologias da informação e comunicação proporcionam. Adiciona-se a elaboração de um cronograma de aplicação do estudo e levantamento das questões iniciais a serem respondidas, bem como identificar possíveis desafios encontrados em campo de trabalho. Em

seguida, delimita-se o objeto de estudo e as informações mais relevantes, em campo, que respondem e elucidam a problemática. Num último momento, temos a elaboração da redação do relatório de campo com os resultados coletados e sua validação para a comunidade científica.

Em seus estudos, as pesquisadoras Lüdke e André (1986) encerram suas reflexões a respeito da caracterização de uma pesquisa qualitativa no método de Estudo de Caso, enaltecendo as potencialidades desse procedimento “para conhecer e compreender melhor os problemas da escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23). Ou seja, uma ferramenta metodológica para pesquisas sobre o fenômeno educativo numa melhor compreensão dos acontecimentos da sala de aula no contexto em que ocorrem, por meio de abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Também, segundo a pesquisadora Jeanes M. Larchert (2017), cada vez mais as pesquisas em educação têm buscado fundamentos metodológicos a partir da interface com a Antropologia para tratar da complexidade dos fenômenos e das relações sociais em ambiente escolar, bem como a interação com o meio social e cultural que os cercam, possibilitando nessa dinâmica “estudos qualitativos sobre o cotidiano escolar, entendendo-o como espaço de múltiplas expressões do ser humano, de modos de vida e concepções de mundo, histórias e símbolos culturais necessários à sobrevivência de determinadas culturas” (LARCHERT, 2017, p. 123).

Trabalhos como o de Merleau-Ponty (1988), Freire (1992), Gamboa (2007) e Oliveira (2009), são, segundo a pesquisadora Larchert, importantes contribuintes para a compreensão e relação dos elementos constitutivos da cultura escolar. Descrições que, portanto, buscam uma interface com uma das principais técnicas antropológicas, a etnografia². Quando aplicada esta técnica ao método do Estudo de Caso, constitui-se uma abordagem de ‘caso do tipo etnográfico’. Para isso, a Marli André (1995, p. 24-25) explica que a execução dos procedimentos em campo deve ser dada de modo a permitir os seguintes aspectos: a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais, o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes; apresentar um trabalho de campo direto e por um determinado

² Para o entendimento dessa técnica metodológica, recorro a Marli André (1995), que a aborda, na perspectiva antropológica, em dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 1995, p. 24). É trabalhar com um conjunto de técnicas com a intenção de registrar densamente a realidade e os aspectos culturais e particulares do grupo social em estudo.

período de tempo sobre a situação estudada; uso da descrição e a indução de modo a reconstruir em forma de palavras ou transcrições literais as diversas situações que dialogam com os objetivos específicos do trabalho e, por último, um plano de trabalho aberto e flexível na dimensão de estudos teóricos e nos procedimentos metodológicos sobre o entendimento da realidade.

Dessa forma, para um trabalho de Estudo de Caso dentro da dimensão etnográfica, basta preencher os requisitos da etnografia e, adicionalmente descrever uma situação ou unidade bastante estrita, tal como uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula com limites bem definidos. “O que não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (ANDRÉ, 1995, p. 26).

Isto posto, tal discussão está sendo abordada para enfatizar que esta dissertação de pesquisa empírica realizou um trabalho de campo de Estudo de Caso com o uso de procedimento de pesquisa das técnicas da etnografia. Portanto, não é propriamente um trabalho na metodologia etnográfica, embora cause essa ambiguidade. Para tanto, ele deveria ter ido muito além e tentado reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica.

Assim sendo, não foi possível uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla da classe de estudo, pois seriam necessários mais tempo e recursos investidos, seja no trabalho de campo, seja na interpretação e no relato dos dados, a fim de me debruçar sobre a

[...] diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados - psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica, linguística, política, filosófica, histórica (ANDRÉ, 1995, p. 40-41).

O que foi realizado, neste trabalho, refere-se ao uso de uma descrição pormenorizada, caracterizada por observação; entrevistas por meio de questionários; registros fotográficos; relatos das ações e reações dos sujeitos envolvidos na pesquisa e descrição da realidade vivenciada por meio de blocos de anotações utilizados em todas as Aulas-oficinas, com coleta das informações verbais e não verbais pertinentes na elucidação da problemática em estudo. Não foi utilizada, propriamente, a metodologia de pesquisa etnográfica com a descrição densa em uso de suas técnicas de aplicação da pesquisa em campo.

Nesse sentido, é na inserção da natureza de uma pesquisa de caráter qualitativo, no tipo de Estudo de Caso com técnicas da etnografia, que essa investigação se realiza. Abordagem utilizada como método de pesquisa para reconstruir a realidade socioeconômica e os aspectos culturais de uma classe escolar com 29 jovens estudantes pertencentes a uma turma de transição entre o 1º e o 2º ano do ensino médio em Tempo Integral, da Escola Seixas Dória, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro/SE.

Assim sendo, o trabalho apresentado é um Estudo de Caso que, dentro da perspectiva da realidade social dos sujeitos investigados, buscou analisar a ocorrência da progressão conceitual da aprendizagem em História, por meio da realização de Aulas-oficinas, com produção de narrativas históricas em formato de *fanzines*. Numa contribuição aos estudos na área da cognição histórica, investigou-se como jovens alunos, relacionam os saberes produzidos em sala de aula aos conhecimentos prévios, de modo a possibilitar que os resultados e as reflexões desse estudo contribuam para a problematização e adaptação a outras realidades no ensino de História e em como melhor pensar e operar conceitos metahistóricos num processo de Literacia histórica (LEE, 2006).

Para a execução do objetivo, inicialmente foram coletados dados relativos à idade, ao gênero e aos ritos próprios desse grupo cultural em seu meio social – escola, família e comunidade. O ambiente e os indivíduos nele inseridos devem ser olhados “holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo” (GODOY, 1995, p. 62). Utilizou-se técnicas etnográficas como observação direta e participante, questionários ou, simplesmente, fez-se anotações num bloco de papel para descrever a realidade dos sujeitos em estudo, bem como o seu comportamento durante o processo educativo em análise nas Aulas-oficinas.

Os dados coletados, a sua seleção, a análise e a interpretação realizaram-se de modo a considerar que todos os elementos da realidade são importantes e devem ser examinados para permitir estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Para isso, durante a investigação, tentou-se captar, o mais fiel possível, o ponto de vista dos participantes, sentimentos, ações e até o registro das suas expressões linguísticas, procurando interpretar junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores em meio ao quadro referencial pré-estabelecido, mas aberto e flexível para a compreensão e reconstrução das novas descobertas, dos conceitos e das novas relações que poderiam surgir no decorrer da investigação.

A adoção de uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, dentro da área de educação, levou este trabalho a entender um caso particular: uma classe com 29 alunos, com

um universo cultural que triangula entre a família, a escola e a comunidade. Alunos que confeccionam, por seguimento de um Roteiro de Aulas-oficinas, a produção de narrativas históricas em formato de *fanzines* para responder à questão central: As Aulas-oficinas com narrativas em formato de *fanzines* possibilitarão, aos sujeitos da pesquisa, uma maior capacidade de compreender e manejar conceitos na construção do conhecimento histórico?

Em busca da resposta, ou das respostas, a coleta de dados forneceu um contexto complexo por meio de uma multiplicidade de sentidos que passaram a ser compreendidos à luz da realidade dos investigados e orientados por referenciais teóricos escolhidos e repensados ao longo de todo o trabalho. Para efeito de sistematização do trabalho com confecção de narrativas históricas em formato de *fanzines*, esta pesquisa compreendeu as seguintes etapas de atividades:

1ª etapa – Elaboração do produto

- Seleção de referencial teórico para fundamentação da proposta de trabalho;
- Leitura teórica selecionada para fins de estudo;
- Seleção das fontes acerca dos eixos temáticos a serem trabalhados no contexto da ‘Revolução’ Agrícola, Urbana, Comercial, Revoluções Inglesas no séc. XVII e Revolução Industrial;
- Elaboração do roteiro de Aulas-oficinas com a definição dos objetivos, recursos e quadro instrucional que servirá de apoio para o professor.

2ª etapa – Aplicação do produto

Num primeiro momento é apresentada a proposta de trabalho aos alunos. Eles foram motivados a participar do trabalho, a partir de uma conversa informal sobre a importância de uma aprendizagem conceitual em História, bem como a participação numa pesquisa acadêmica. Após, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³, de acordo com o Comitê de Ética, para que fossem entregues aos seus responsáveis e, que esses permitissem a sua colaboração na pesquisa. Dentre os 29 alunos integrantes da turma, todos aderiram ao projeto de pesquisa.

³ Ver apêndice 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Aceita a participação na pesquisa, os alunos receberam dois questionários. O primeiro investigava, a partir dos seus conhecimentos prévios, o seu entendimento sobre o conceito ‘Revolução’. O segundo, aplicado após o Roteiro de Aulas-oficinas, visava avaliar a ocorrência da progressão da aprendizagem pós participação no estudo empírico. Os resultados dessa participação serão elencados na descrição analítica das Aulas-oficinas em comparação às respostas de ambos os questionários.

2. O *FANZINE*: HISTORICIDADE E UTILIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 Notas sobre a História dos *fanzines* e sua produção no Brasil

Como dito anteriormente, o trabalho aqui em questão se propõe a realizar a construção de narrativas históricas em formato de *fanzines* seguindo o modelo de Aula-oficina proposto por Barca (2004). Auxiliando na organização das ideias substantivas e de segunda ordem, inseridas no ato de narrar dos alunos em contexto de escolarização. Buscando possibilitar nos envolvidos uma Literacia histórica, isto é, um aparato de conceitos que lhes permita perspectivar a história, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática, num mundo cada vez mais globalizado e plural (SCHMIDT, 2009).

Antes, é preciso entender o que é um *fanzine*, sua historicidade e sua utilização, como ferramenta pedagógica. Enfocando nos estudos de Grazzi Andraus (2013), Edigar Guimarães (2005), Henrique Magalhães (1990; 1993; 2013), entre outros. A começar, pode-se dizer que, onde quer que se procure, a principal definição o trata como um neologismo que se origina da união de duas palavras do vocabulário inglês, *fanatic* (fã) e *magazine* (revista). Ou seja, revista do fã. O professor, quadrinhista e faneditor Henrique Magalhães (2013) o define da seguinte forma:

Os *fanzines* são publicações de fãs – ou aficionados – por algum tema artístico que se dirigem a outros fãs que tenham o mesmo interesse. São publicações amadoras, sem fins lucrativos, feitas geralmente de forma artesanal, em pequenas tiragens, que visam à liberdade de expressão de seus produtores, à troca de informações com o grupo, ao exercício artístico, à crítica e à divulgação da obra de novos autores (MAGALHÃES, 2013, p. 54).

De acordo com Magalhães (2003), o termo se refere às publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em comum, sejam elas amadoras ou profissionais. Geralmente, possuem tiragem pequena e de fácil circulação, cuja manifestação midiática é de tema livre, em forma de revistas confeccionadas artesanalmente, podendo apresentar desenhos, colagens e textos digitados ou escritos à mão.

Acreditamos que “os *fanzines* surgiram na década de 30, nos Estados Unidos, com as publicações amadoras de ficção científica⁴” (MAGALHÃES, 2003) quando esses serviam para divulgar o trabalho de poetas nos temas ficcionais. Trabalhos resultante do esforço individual e financeiro de artistas que, sem espaço nos circuitos editoriais oficiais, se viram obrigados a “bancar” suas próprias produções e, conseqüente, distribuição aos fãs daquele tipo de literatura. Publicações que proliferavam nos Estados Unidos e que, mais tarde, passaram a ser denominadas de *fanzines*. Etimologia cunhada por Russ Chauvenet, em 1941, em detrimento da expressão *fanmag*, contração dos termos *fanatic* + *magazine*, palavra que na época não vingou nos Estados Unidos.

Na década de 70, nome e gênero ganham mais força ainda nos Estados Unidos e na Inglaterra⁵, ao divulgar o estilo de vida punk e seus ideais revolucionários, num movimento denominado “contracultura”⁶. Sobre esse período, afirma o pesquisador Márcio Sno (2014):

Com sua postura agressiva e discurso contra o *status quo*, os punks encontraram nos zines importante veículo para veicular suas ideias, ideais e sons. Nesse período o zine Sniffing Glue, de Marky Pessy, com o lema “*do it yourself*” (faça você mesmo) incentivou outras pessoas a produzirem seus próprios zines (SNO, 2014, p. 4).

⁴ Como são publicações amadoras, à margem do mercado editorial, a sua catalogação é algo problemático. Por isso, tornou-se consenso aceitar que os três primeiros *fanzines* registrados em sua história foram o *The Comet*, criado por Ray Palmer, o *The Planet*, de Allen Glasser e o *The Time Traveler*, editado por Julius Schwartz (MAGALHÃES, 1993).

⁵ No território inglês, a publicação em forma de *fanzines* é feita ainda em 1936, com o título “*Nova Terrae*” editado por dois autores Maurice Handon e Dennis Jacques (MAGALHÃES, 1993).

⁶ A contracultura foi um grande movimento de contestação e descontentamento social e cultural, que teve início lá nos anos 1960 e 1970 com significativa participação dos jovens da época. Liberdade amorosa e sexual, fim das guerras e conflitos mundiais, confronto com o capitalismo e críticas à televisão, principal meio de comunicação de massa do período, eram assuntos pautados pela contracultura, que se desenvolveu de diferentes formas em várias partes do mundo. O movimento punk, inclusive, adotou os zines de forma a ter uma expressão específica para eles, os *punk zines* ou *punkzine*, assim juntinho, com conteúdo ligado à literatura e música punk e críticas sociais que instigavam a liberdade individual e o antiautoritarismo. No entanto, vale lembrar que ele possui um caráter pacífico (CAVALCANTE, s.d., n.p). Podemos destacar o *fanzine* ‘Sniffing Glue’, editado por Mark Berry em 1976, como sendo o porta-voz do movimento punk. Começou com duzentos exemplares fotocopiados, porém, na quarta edição “já atingia mil (...); o número dez tornou-se internacional, com oito mil cópias em offset” (MAGALHÃES, 2013, p. 62).

Escolhido como porta-voz de jovens, em sua maioria, que não encontravam liberdade nem espaço nos grandes meios de comunicação, miraram-se no lema “faça você mesmo” e passaram a ter um impulso maior para falar sobre bandas, músicas, como também a usar o *fanzine* como ferramenta de contestação do sistema social vigente. Divulgações feitas sem grandes pretensões financeiras, cuja forma e arte gráfica dependem exclusivamente, ou quase, do que o seu editor terá em mãos: “neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com lucro; portanto sem as amarras do mercado editorial e de vendas crescentes” (MAGALHÃES, 1993, p. 10).

Como são produções sem objetivo comercial, a sua distribuição, em geral, é realizada de modo interpessoal, de mão em mão ou via postal para os diversos grupos de fãs espalhados pelo mundo que comungam de seu conteúdo. Tal como explica, a seguir, Edgar Guimarães.

Distribuição é fazer a edição chegar ao leitor, inclui receber pedidos, envelopar, postar, colocar em bancas ou lojas especializadas, ou mesmo vender de mão em mão em eventos afins. A maior parte da distribuição dos *Fanzines* é feita através do correio. As vantagens são muitas: o alcance é grande, chega a toda parte do país, podendo também alcançar outros países; o custo é relativamente baixo (GUIMARÃES, 2005, p. 28).

Os *fanzines* se popularizam e, se o primeiro *fanzine* do mundo foi o *The Comet*, feito pelo estadunidense Roy Palmer, em maio de 1930, aqui no Brasil o pioneirismo é delegado ao paulista Edson Rontani, que em 1965 lança o *Ficção*, “Boletim Ciência-Ficção Alex Raymond”. Revista com enfoque em Histórias em Quadrinhos (HQs) que estreou no cenário brasileiro impressa em mimeógrafo à tinta, no formato ofício, com 10 a 12 páginas, com textos e ilustrações em preto e branco. Apresentada no dia 12 de outubro⁷ de 1965, no município de Piracicaba, em São Paulo. Até julho de 1968 foram produzidos doze números do *Fanzine Boletim do Intercâmbio Ciência-Ficção Alex Raymond*.

Pouco a pouco, outros *fanzines*, sobretudo no formato de HQs, foram sendo produzidos e distribuídos por fãs do país inteiro. Inicialmente, a maior parte dos *fanzines* brasileiros eram, geralmente, com foco em ficções científicas, como aponta Magalhães (2013, p. 62). Outros em HQs, dedicavam-se a abordagens diferentes como reportagens, resgate

⁷ Atualmente a data de lançamento da primeira edição ocorrida em 12 de outubro, se configura como o “Dia do *Fanzine*”, além das demais comemorações já conhecidas (dia das crianças e dia da Leitura). Proposta surgida em 2012, quando o professor e *fanzineiro*, Gazy Andraus promoveu ações comemorativas que vêm se repetindo anualmente, tanto virtualmente pela internet como em gibitecas e espaços culturais até hoje. Embora o “Dia Mundial dos *Fanzines*” seja no dia 29 de abril, tal qual em Portugal.

histórico, perfis de personagens e biografia de autores, resenhas de revistas e temas marginais à sociedade, a exemplo do *fanzine* de autoria do gaúcho José Carlos Ribeiro, que "por meio de PolítiQua, tivemos acesso aos quadrinhos de países socialistas, praticamente desconhecidos pela maioria dos leitores" (Ibidem, 2013, p. 63).

No entanto, o auge de produção foi a década de 70 com a popularização das fotocopiadoras (máquinas de xerox), as quais baratearam os custos e possibilitavam a melhor inserção de elementos gráficos como fotos e ilustrações, em detrimento dos mimeógrafos. Edgar Guimarães destaca essa simplicidade em suporte material na reprodução de um original através de fotocópias:

A maneira mais simples de fazer um original de *fanzine*, que vá ser reproduzido em xerox utiliza apenas papel, caneta (ou máquina de escrever) e cola. O editor escreve ou coleta o material escrito, seleciona as ilustrações, faz a montagem do material em folhas de papel no formato que vai ser reproduzido. Após a impressão em xerox de um certo número de cópias de cada original, o editor deve montar cada exemplar e grampeá-lo (GUIMARÃES, 2005, p. 23).

Magalhães (2003) ainda completa reafirmando que o aprimoramento da concepção gráfica, da impressão e a diversificação temática foram pontos importantes para essa expansão. Tanto que, no ano de 1984, acredita-se que o movimento chegou ao seu ápice de expansão e qualidade, sendo os Estados da “Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul os principais polos produtores de *fanzines* de bom nível gráfico e excelente conteúdo” (Ibidem, 2003, p. 74). Após essa expansão da produção, ocorre um movimento inverso, chamado por muitos de “Crise nos Infinitos *Fanzines*”, nome dado por José Carlos Ribeiro em alusão à “Crise nas Infinitas Terras”, série em que o universo dos super-heróis dos quadrinhos da Marvel foi completamente reestruturado.

Para Magalhães, isso ocorre a partir de 1986, sendo o fator econômico na sociedade brasileira o principal motivo para a crise desse gênero de publicação. Isso porque a conjuntura econômica internacional havia despido a fragilidade do “milagre econômico”, deixando a economia brasileira em uma recessão que se manteve durante o final da “ditadura civil – militar” (CHAUÍ, 1980) e os anos iniciais da Nova República. Fatores que sobrecaíram para o aumento do custo das fotocópias e tarifas postais, pilares da edição do *fanzine*, o que tornou a sua produção onerosa aos bolsos de seus editores.

É possível sentir os primeiros sinais da crise já durante o “Plano Cruzado”, quando ficou evidente a manipulação da economia gerando uma falsa estabilidade. Nesse período surgiram inúmeros *Fanzines* que não passaram do segundo número. Logo o Plano “descongelou” os preços e a inflação retornou de forma ainda mais crítica, consumindo os recursos reservados aos *Fanzines* (MAGALHÃES, 1993, p. 51).

O panorama econômico dificultou a produção dos *fanzines* no Brasil, mas não só ela: a falta de perspectiva por parte dos editores também foi um grande fator. Os editores ambicionavam atingir um público maior, para isso pensaram em colocar a distribuição de suas produções de modo vendável para bancas de revistas especializadas em HQs. Proposta essa, até impulsionada pelos seus próprios leitores.

No entanto, publicações que, por exemplo, criavam seu conteúdo a partir de revistas em quadrinhos antigas, teriam uma frequência de lançamento irregular, contrapondo-se à periodicidade esperada. Ou seja, esbarraram nos seus próprios limites pessoais para, como diz Magalhães (1993, p. 52) “reviver as fantasias do passado, trocar ideias com os amigos e completar suas coleções”.

Outro fator foi o fácil acesso à produção dos *fanzines*, em que muitos leitores passaram a se tornar *fanzineiros*, ou seja, a produzir o seu próprio *fanzine*. Produções em demasia que acabaram por levar descrédito à qualidade das publicações.

Uma sucessão de encontros e reuniões começaram a proliferar ainda nos anos 80, todos como uma tentativa de não deixar esse movimento morrer. Destacam-se dois encontros em Araxá (maio de 1988 e outubro de 1989); a 1ª Exposição Internacional de *Fanzines*, em Curitiba/PR (maio de 1989), promovida pela Gibiteca de Curitiba; duas edições da Convenção Nacional de Histórias em Quadrinhos Independentes em São Paulo (1993 e 1994); a mostra Energetic Zines também em São Paulo (1993 e 1994). (MAGALHÃES, 1993).

A partir do começo da década de 90, a produção de *fanzines* volta a ficar mais intensa, mas não com a mesma intensidade do ano de 1970 e início da década de 80. Porém novos títulos surgem, outros desapareceram e há aqueles que se adaptaram aos novos públicos e às Novas Tecnologias em publicações inseridas em sites, blogs e arquivos em PDF como forma de sobrevivência no mundo contemporâneo.

Fanzines em meio eletrônico costumam ser denominados de *e-zines*, produção que não utiliza meios materiais, mas as facilidades dos programas de computação gráfica, a um custo quase que zero. Sem falar que a sua disseminação pelos meios digitais leva os *fanzines* a um alcance de público e espaços cada vez mais rápido e maiores.

A partir do começo da década de 90 a produção de *Fanzines* volta a ficar mais intensa, o que se mantém até hoje [2002]. Muitos *Fanzines* são criados e muitos acabam, pelos mais diversos motivos, mas a efervescência do meio continua alta. A diversidade dos *Fanzines* aumentou, hoje há praticamente todo tipo de *Fanzine*. Um fato marcante na década foi a consciência da necessidade de expandir o público leitor para viabilizar economicamente edições mais sofisticadas. Diversos editores procuraram se organizar criando estruturas de distribuição mais eficientes (GUIMARÃES, 2005, p. 19).

Os mais afeitos à tradição do papel, tesoura e cola rejeitam a formatação dos *e-zines*, pois, para muitos, os elementos visuais interessantes são perdidos, o que faz com que a aparência desses *zines* fique menos distinta, sua cultura pareça mais amorfa e com um tipo de estética “sem graça” (TRIGGS, 2010 apud BASAGLIA, 2016, p. 26). No entanto, essa prática de ressignificação presente nos *fanzines* é recorrente, diante do apelo à inserção dos meios digitais e aparatos tecnológicos a que somos submetidos diariamente.

A cultura da produção dos *fanzines* em pleno século XXI atua de modo a insistir com a tradição de publicações artesanais e autorais para um grupo mais restrito, ou a adaptar-se à atualidade para atingir um público cada vez maior, investindo mais na qualidade visual, utilizando papéis de gramaturas e cores diferentes, dobraduras, impressões em alto relevo, técnicas como costura, estêncil, tintas especiais e até aromas. Formatos diversos, mas que ainda materializam o discurso de quem o produz a partir da utilização ou recombinação da multiplicidade de suportes materiais disponíveis. Cabe ao editor selecionar aquele que melhor expressa a linguagem do seu conteúdo crítico, preferência artística, documental, biográfica ou até os seus sentimentos mais particulares.

Foram encontradas notas breves sobre o surgimento do *fanzine* no panorama nacional e mundial, as quais ajudaram a clarificar o melhor uso dessa ferramenta. Realmente, no decorrer da investigação, as fontes de pesquisa para o estudo sobre do universo das produções de narrativas históricas em formato de *fanzines* são escassas, assim como afirmam diversos investigadores da área. Mas as poucas ajudam a entender que ele constitui uma publicação artesanal ou digital, às vezes, sem qualquer pretensão comercial, apresentando-se de vez em quando um pouco mais refinada na composição gráfica, mas condicionada apenas aos recursos financeiros de seu editor.

Normalmente, porém, é publicada segundo parâmetros empíricos. Percebe-se que a maior parte dos *fanzines* é produzida e consumida por um público mais jovem, mas também está presente entre pessoas de todas as idades. O termo *fanzine* consagrou-se como designação

de um certo tipo de edição relacionada às artes, cinema, música, quadrinhos, poesia, literatura, etc. Graças à popularização da informática e ao barateamento do custo de duplicação de um original (xerox, impressão digital e *off-set*⁸) hoje os *fanzines* proliferam e se tornaram o veículo de comunicação alternativa ideal para aqueles que não têm acesso à grande imprensa.

A pesquisadora Denise Lourenço, entende o *fanzine* como um mecanismo de construção de identidade a partir do momento em que o sujeito utiliza essa ferramenta como um meio para "agir no ambiente social aqui e agora" (LOURENÇO, 2006, p. 2). Por isso, pode-se pensar o *fanzine* como uma ferramenta pedagógica a partir do momento em que o professor, ao dispor de uma plataforma de comunicação simples, de custo baixo, proporciona aos alunos um canal de expressão e interação social. Esse último, ao manusear e encaixar os cortes e recortes para transmissão de uma mensagem, estará, de modo análogo, transmitindo uma narrativa carregada de significados e possibilidades de um melhor acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na prática pedagógica.

Nesse encaminhamento, será abordada nos próximos parágrafos a viabilidade da inserção dos *fanzines* no cotidiano escolar.

2.2 O *fanzine*, *Fan*- o quê? O *fanzine* em Ambiente Escolar

Inicialmente, é pertinente afirmar que produzir narrativas históricas em formato de *fanzines* no ambiente escolar é uma experiência de baixo custo, assim como a reprodução de um original. Simplicidade em aparato material que Edgar Guimarães destaca bem.

A maneira mais simples de fazer um original de *fanzine*, que vá ser reproduzido em xerox utiliza apenas papel, caneta (ou máquina de escrever) e cola. O editor escreve ou coleta o material escrito, seleciona as ilustrações, faz a montagem do material em folhas de papel no formato que vai ser reproduzido. Após a impressão em xerox de um certo número de cópias de cada original, o editor deve montar cada exemplar e grampeá-lo (GUIMARÃES, 2005, p. 23).

Cita-se papel, caneta, cola e impressão (atualmente máquina de xerox), recursos inseridos em ambientes escolares com o mínimo de infraestrutura adequada ao ensino. Do

⁸ Processo de reprodução tipográfica em que a imagem existente numa chapa de metal é impressa numa superfície de borracha que a transpõe em definitivo para o papel, couro etc. (DICIO, s.d.).

plano material ao cognitivo, o *fanzine* no ambiente escolar é uma experiência prática, uma ponte para a comunicação interativa entre docente e aprendizes e, essencialmente autoral, que liga o conteúdo à realidade cotidiana e linguística dos jovens em sua forma de interpretar o mundo e expressão da sua compreensão cognitiva em processo de aprendizagem.

São alguns pontos relevantes, que dentre outros vêm fazendo com que as produções de narrativas históricas em formato de *fanzines* deixem de ser categorizadas como uma publicação marginal aos meios de comunicação oficiais, como *A Revistinha da Turma* ou *Jornalzinho Punk* para serem encarados com mais seriedade. Os relatos de experiência em forma de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), artigos para eventos e seminários de Educação passaram a ressaltar as suas potencialidades como uma ferramenta pedagógica no seio escolar. Ainda há poucos trabalhos nessa linha investigativa, mas são importantes ao auxílio da sua utilização em aula. Algumas produções acadêmicas⁹, em acesso virtual, que nos últimos dez anos utilizaram a produção de *fanzines* no contexto da sala de aula em processo de ensino e aprendizagem, foram importantes para o encaminhamento desta pesquisa.

A começar pela tese de doutoramento *Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular*, defendida em 2011 por Juçara Benvenuti. A pesquisadora construiu uma Proposta Curricular de Literatura para o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com ênfase na leitura e no letramento dos alunos. O *fanzine* é citado como uma das produções textuais programadas para serem construídas pelos alunos durante o processo.

A dissertação de mestrado de Ana Paula Hoffmann F. Basaglia, intitulada *Fanzine e design gráfico: exercícios de autonomia e criação*, defendida no ano de 2016, apresenta as potencialidades da produção de *fanzines* como meio de expressão de criatividade e criticidade, analisando as artes produzidas por um grupo de alunos em uma escola municipal em São Paulo/SP, após reflexões a respeito de conceitos de design gráfico, *fanzine*, alfabetismo e culturas visuais, leitura de imagens e autonomia.

⁹ Algumas produções em meio virtual, correlatas a esta pesquisa, serão destacadas, desde que inseridas a partir do ano de 2010. Mas no quadro nacional há várias outras localizadas em diversos bancos de dados brasileiros, entre teses e dissertações, as quais trabalham o *fanzine* não somente no fazer pedagógico, mas também como o próprio objeto de estudo, como fonte documental, meio de expressão e comunicação em diversas áreas científicas ou humanas, ou proposta resultante da pesquisa. Outras contribuições são as publicações de artigos para eventos e seminários de Educação. Ambos, ainda em números modestos, mas significativos para quem deseja tê-los em suas propostas de pesquisa. Em Sergipe, o banco de dados da Universidade Federal de Sergipe apresentou três dissertações, mas numa temporalidade à margem da elencada nessa pesquisa.

Outra, a dissertação de mestrado profissional com o tema *Fanzines: autoralidade e expressividade nas aulas de produção textual*, de autoria de Andrea Gomes Barbosa, defendida em 2018 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em São Gonçalo, teve como assunto o estudo da relação entre o *fanzine* e a produção textual e buscou-se entender, de modo intervencionista, de que forma essa revista artesanal contribui para a expressividade, a criatividade e o processo autoral nas aulas de produção de texto. Ainda é citada a dissertação de mestrado de Yuri Amaral de Barros C. de Araújo, com o título *A experiência dos fanzines em sala de aula e seus reflexos na construção de novas formas de pensar*, defendida em 2017. Nesse trabalho o autor buscou estudar os reflexos do *fanzine* como mídia e prática social, aplicado em sala de aula como proposta na construção de novas formas de pensar a/na realidade.

Experiências acadêmicas que reforçam a viabilidade deste trabalho em contribuir com um de seus objetivos, reconhecer aqui o *fanzine*, não um pejorativo de uma ‘revistinha’, ‘uma historinha em quadrinhos’, mas um dispositivo auxiliar na prática pedagógica. Ideias que efervescem o crescimento do número de professores que utilizam o *fanzine* em atividades com fins educacionais, seja em escolas públicas ou privadas, em várias etapas do ensino, do Fundamental à Pós-graduação (CAMPOS, 2009). Mas ainda constitui um desafio, como observado nas palavras de Jamer G. Mello (2010), quando este pesquisador, em seus estudos, afirma que “no campo da educação, a utilização de *fanzines* é bastante tímida, portanto, é importante afirmar a força deste aparato estético como estratégia nos processos pedagógicos [...]” (MELLO, 2010, p. 29).

Para ajudar a transpor esse paradigma, é preciso pensar as potencialidades dos *fanzines* no contexto escolar. Atualmente nas escolas acredita-se que educar não é apenas mais sinônimo de instruir, mas de oferecer uma experiência significativa aos alunos através de um ambiente rico em práticas e atividades voltadas para a formação do cidadão. Um cidadão que ao final da Educação Básica tenha habilidades críticas, autônomas e participativas em seu meio social. Daí a proposta do uso dos *fanzines* como um estímulo ao uso da criatividade e à produção autônoma, uma forma de trabalhar qualquer disciplina de forma reflexiva, consciente e por que não dizer: divertida.

O *fanzine*, em suas definições tradicionais, é sim uma publicação artesanal e alternativa, mas no ambiente escolar é um veículo que permite aos alunos ‘voz’ no contexto de ensino aprendido a partir do seu próprio universo cultural. Pelas mãos do aluno editor temos a confecção de uma comunicação, uma mensagem, ou melhor, de uma narrativa. Expressões verbais ou não verbais, mas que representam uma linguagem do emissor para o

receptor. É imprescindível nesse momento recorrer ao professor brasileiro Paulo Freire (1996), quando este concede aos educadores a incumbência de "desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado" (FREIRE, 1996, p. 21), motivando o espírito crítico e questionador no educando.

Tarefa aceita e direcionada à aplicação do *fanzine* em sala de aula, com alunos em contexto de escolarização, em ação, da teoria acadêmica à prática em sala de aula. Como dito anteriormente, o *fanzine* aqui é utilizado no método de Aulas-oficinas (2004) como um recurso auxiliar na investigação da aprendizagem histórica, de modo que as narrações confeccionadas em seu formato permitam uma melhor organização do conteúdo temático abordado em sua feitura.

Mas por que nessa pesquisa escolher o *fanzine* ou *zine* como forma de expressão da narrativa histórica e, conseqüente, emergência da consciência histórica? Primeiramente, partindo do pressuposto de que o *fanzine* é, independentemente de sua finalidade de produção, uma narração. De acordo com a afirmação das autoras Barca e Marlene Cainelli (2018), ao tratar a narrativa “como expressão – sob qualquer formato – da compreensão histórica e os sentidos que lhe são atribuídos” (BARCA; CAINELLI, 2018, p. 4).

Ainda para uso pedagógico, Gazy Andraus (2013) defende o seu uso didático e afirma que a produção de um *zine* é um processo criativo prazeroso e faz com que professores e alunos percebam que são autores em potencial:

[...] um *fanzine* (ou *zine*) é na realidade um instrumento que permite ao autor desenvolver melhor suas ideias que muitas vezes não têm espaço e nem local propício para serem liberadas, já que o excesso de rigor cientificista cartesiano oriundo de anos de formatação (e cristalização) no ensino acadêmico levou a coibir a expressão, prejudicando o desenvolvimento pessoal no quesito da expressão artística em geral. Os *fanzines*, então, sob esse prisma das possibilidades, são imprescindíveis e importantíssimos catalisadores proeminentes (e agregadores fraternais) que precisam urgentemente ser adotados nas escolas e até nas universidades (ANDRAUS, 2013, p. 92).

Outra justificativa: o *fanzine* em ambiente escolar torna-se uma ferramenta acessível que possibilita ao aluno o desenvolvimento da expressão escrita, como também de criar condições reais de comunicação entre pais-escola-amigos, dentro de uma experiência coletiva de exercício da leitura, escrita, oralidade e do saber ouvir e compreender o outro. Como observado nas afirmações de Ricardo Campos (2009):

O *fanzine* é um veículo simples de ser feito, com baixíssimo custo de produção e uma força de comunicação considerável. O aluno que aprende a produzir um *fanzine*, aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extraescolar [...] (CAMPOS, p. 1, 2009).

Nessa perspectiva, o *fanzine* permite a socialização do conhecimento. Inserindo-o na prática pedagógica para o trabalho junto aos jovens alunos é buscar a valorização dos seus saberes prévios, instigar uma discussão crítica sobre o tema abordado, a expressão livre de ideias, sem cobranças ou censura num trabalho propriamente autoral. Não existe aquele impasse de ‘não saber’ desenhar, pintar e diagramar corretamente, basta emitir uma mensagem e se fazer entendido. É deixar a imaginação fluir entre os cortes, recortes, desenhos, colagem e a escrita verbal.

Na produção dos *fanzines*, também é interessante a possibilidade de orientação aos estudantes para analisar as fontes, fazendo inferências e comparações durante a sua confecção nas oficinas. Isso para que os recentes “faneditores”¹⁰ suscitem críticas, hipóteses e conclusões históricas sobre o tema em questão. Assim, os discentes tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. Nesse sentido, a essência do ensino seria a constituição de narrativas concebidas pela descrição, análise e explicação.

Atitudes no fazer pedagógico resultantes das estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão na relação professor/aluno que fora abordada por Alarcão (2003) ao sugerir que “as narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo” (ALARCÃO, 2003, p. 53). Transformar o *fanzine* num artifício narrativo do saber produzido em sala de aula para a investigação das ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) é dar plausibilidade ao conhecimento de uma maneira reflexiva, crítica e lúdica num trabalho de cooperação entre aluno e professor.

Mais uma vez afirma-se que produzir um *fanzine* não é difícil. De acordo com Anjos et al. (2009, p. 7), em citação a Joanne Siqueira (2003), é preciso inicialmente que o indivíduo apresente a vontade de se manifestar e saber sobre o que quer discorrer na revista. Em seguida, é necessário escolher um nome criativo e decidir sobre o formato. A próxima etapa diz respeito ao conteúdo do *fanzine* e à composição gráfica. Nesse sentido é necessário um

¹⁰ No mundo dos *fanzines*, a palavra ‘faneditores’ corresponde ao responsável pela edição do *fanzine*.

conteúdo programático na grade escolar, ou melhor, um tema gerador que enrede as narrativas históricas para serem gráfica e visualmente historicizadas em formato de *fanzines*.

Lembrando que as oficinas foram empregadas nas turmas do 1º ano em transição para o 2º ano do ensino médio. Devido à dificuldade inicial da turma em responder oralmente o significado do termo conceitual ‘Revolução’, optou-se por este termo constituir-se a temática de trabalho. Assim, observando as reflexões em torno dos potenciais pedagógicos de ensino e aprendizagem, por meio da confecção de narrativas históricas em formato de *fanzines*, estes passaram a ser utilizados como uma ferramenta de organização e construção do pensamento histórico dos alunos sobre o termo ‘Revolução’. Confeccionou-se, portanto as narrativas históricas em formato de *fanzines* em método de Aulas-oficinas. Para analisar a ferramenta de progressão da aprendizagem conceitual em História, avaliou-se as respostas dos questionários antes e pós a execução das Aulas-oficinas em sequência do Roteiro, a fim de observar se os alunos conseguiram melhor compreender o significado histórico do termo ‘Revolução’ e obter uma ocorrência maior na aprendizagem.

De forma adicional, houve a possibilidade de despertar, tanto no docente como nos alunos, uma educação para a autonomia, que desenvolva a expressividade e autoralidade, em consonância com as perspectivas da educação contemporânea ao recorrer ao uso do *fanzine* como meio de atendê-la. Com isso, aceitar a produção do *fanzine* em sala de aula como material didático auxiliar para os alunos reconstruir, explicar e compreender o tema abordado é uma maneira de fazer com que eles comuniquem, ao término da aplicação do Roteiro de Aulas-oficinas, “o aprendizado e os avanços pessoais que se conseguiu adquirir no decorrer do processo” (GALVÃO, 2010, p. 89).

3. UM OLHAR SOBRE O CAMPO DE ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo investigar e analisar a trajetória histórica e legal concernente ao tema da Escola de Tempo Integral no Brasil. Entendendo como foram implementadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, base para a formulação do Projeto Escola em Tempo Integral, implementado a partir de 2007 em diversas escolas no Brasil, pelo Programa Mais Educação.

Em seguida, será tratada a questão curricular e sua relação com o processo de formação integral dos alunos participantes do Projeto Escola em Tempo Integral, dentro do

modelo de Escola da Escolha, surgido em Pernambuco e implantado no Estado sergipano. Isso, à luz das referências de Teixeira (1967), Cavaliere (2002), Mota (2006) e Pereira (2009).

3.1 A Proposta de uma Escola Pública Integral no Brasil

Para entender a trajetória de implantação da Escola em Tempo Integral, antes é necessário estabelecer uma diferença básica entre o que realmente é Educação Integral, em relação à Escola em Tempo integral. A primeira corresponde à promoção do desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Responsabilidades que, quando analisadas, não compete somente à escola, mas a uma ação coletiva que envolve os estudantes, as famílias, os educadores e a comunidade local. Ações multidimensionais ratificadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017).

Portanto, deve-se caminhar em direção aos consentimentos das propostas para uma educação básica com formação integral do homem, do sujeito como cidadão, com a aplicação dos conhecimentos na vida real – uma forma de dar sentido ao que se aprende em sala de aula em sociedade. Já a Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. Mas realizando uma articulação dessa ampliação temporal ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para realizar com maiores possibilidades uma educação integral.

A proposta de Escola em Tempo Integral é historicamente fruto de mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX. Um processo influenciado por intelectuais de um movimento conhecido como Escola Nova, grupo que, ao divulgar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, disseminou na educação brasileira a ideia de uma educação democrática, laica e pública. Nas palavras de Sílvia Mota (2006),

a ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas modelos para consolidação desta educação (MOTA, 2006, p. 4).

Junto aos atos dos educadores, as iniciativas de sindicatos e de setores da sociedade civil passaram a demandar ações de políticas públicas educacionais que levassem à culminância da universalização do acesso às redes de ensino público brasileiro. Isso gerou um processo que “obrigou as redes escolares, sobretudo as públicas, a (re)pensar formas de organização e distribuição de recursos (espaciais, financeiros e humanos) que atentassem para a absorção (quantitativamente falando) dos alunos que procuravam por vagas na educação formal” (ESQUINZANI, 2002, p. 01).

Vagas que de fato foram abertas em diversas escolas brasileiras, mas num quantitativo que não abarcou a demanda de alunos que as requisitaram. Isso fez com que várias escolas abrissem vagas, muitas vezes, em dois ou até mesmo em três turnos regulares de aula (manhã, tarde e noite), numa operacionalização dos recursos físicos e financeiros que levassem ao atendimento da demanda escolar.

Entretanto, a questão não era somente abrir vagas para ‘depósito humano’, ou seja, é mais do que quantidade de alunos em sala de aula e, sim oferecer uma educação popular e ao mesmo tempo qualitativa. Era um redimensionamento da própria função da escola pública, decorrido também da necessidade de (re)pensar a escola aos moldes do que a sociedade urbana e industrial nascente precisava. O que nas palavras de Ana Cavaliere (2002) reafirma-se.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sóciointegrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha políticoeducacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Pensando numa educação inclusiva e de qualidade, representantes do movimento escolanovista, e educadores com ingerência política, como Anísio Teixeira trazem para o

centro das discussões uma experiência educacional recorrente na história das ideias e práticas pedagógicas: a escolarização em tempo integral. Sendo o baiano Anísio Spínola Teixeira, um dos primeiros educadores brasileiros e defensor da ideia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública. Ideia progressista à época e inspirada no pragmatismo e pensamento de John Dewey (1859-1952)¹¹.

Teixeira (1967), ao defender as escolas integrais em relação ao modelo parcial, acreditava que o tempo maior na escola corresponderia a uma maior possibilidade de aprendizado e educação. Assim as crianças fariam parte de uma escola voltada “não somente a reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país” (TEIXEIRA, 1967, p. 130). Defesas que culminaram na implementação do primeiro projeto de educação integral brasileiro, em Salvador-Bahia, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Acreditava-se, portanto, ser essa a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos.

Para a execução das atividades escolares no projeto integral, houve a instalação de dois setores. Um setor denominado Escolas-Classes, onde aconteciam as aulas do currículo da educação básica e, noutro, as crianças se dirigiam às Escolas-Parque para realizar as atividades extras do currículo integral, tais como música, dança e educação física e também saúde e alimento à criança. Toda a programação realizada num mesmo espaço, justamente para facilitar o acesso ao ensino. Conforme Pereira (2009), a educação no CECR era feita de modo que

o aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada, sobretudo, à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de auto-direção e de cooperação social (PEREIRA, 2009, p. 42-43).

Um entendimento de que a concepção de Educação Integral para Anísio Teixeira (1967) era voltada a educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens

¹¹ Teórico e pedagogo norte-americano. John Dewey (1852-1952) foi um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Sua filosofia acreditava na educação da criança como um todo, destacando o seu crescimento físico, emocional e intelectual. Além de defender a democracia dentro e fora da escola. Destaca-se que Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. O que explicaria muitas de suas ideias introjetadas na educação pública brasileira pelo educador baiano.

dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e para a felicidade. Uma pedagogia progressiva, onde as matérias escolares - Matemática, Ciências, Artes etc. - são trabalhadas para o desenvolvimento de um indivíduo disciplinado aos moldes da civilização técnica e industrial, em meio a nova configuração do Estado brasileiro e de seu sistema econômico, pós anos 30.

O projeto iniciado por Anísio Teixeira inspirou, ao longo da história da educação brasileira, outras experiências de escola pública em período integral. Inicialmente pode ser citada a construção do Centro de Educação Elementar (CEE) em Brasília-DF, em 1960, idealizada por Anísio Teixeira. Pode-se citar também os Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo (década de 1960). Em 1984, no Rio de Janeiro, ocorre a criação dos chamados CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública) dirigidos por Darcy Ribeiro, e que depois de um interrompimento em 1987 foi retomado no governo de Leonel Brizola em 1991. Destaca-se que em dois governos (1983-1986 e 1991-1994) foram constituídas 507 unidades (RIBEIRO, 1995).

Na década de 80 (1986), foi criado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, com o objetivo de repassar verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, a fim de receber alunos das redes públicas que queriam aderir ao Programa. Após o processo de redemocratização brasileira, foram criados os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), programa federal implantado na presidência de Fernando Collor de Mello em vários estados brasileiros a partir de 1991 (DI GIOVANNI: SOUZA, 1999).

O programa, em consonância com o Projeto Minha Gente, objetivava dar assistência à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, dentre outros. Entretanto, diante do *impeachment*¹² de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou o nome, mas não a orientação ideológica: eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC's).

As experiências de escolarização em tempo integral traduzem, para a pesquisadora Isa Maria Guará (2006), “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas em complementação ao currículo escolar formal” (GUARÁ, 2006, p. 18). Projetos educacionais em realidades

¹² Palavra atribuída à impugnação de mandato; processo de cassação feito a partir de uma denúncia de crime contra uma autoridade, geralmente um presidente, sendo a sentença proferida pelo poder legislativo. A desocupação do cargo que resulta desse processo (DICIO. Dicionário Online de Português, s.d., n.p.).

distintas e isolados. No entanto, é a partir de uma série de marcos legais implementados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB/96) que a escola de tempo integral ganha maior notoriedade no cenário educacional contemporâneo. Ordenamentos jurídicos passaram a vigorar nas duas últimas décadas no quadro de políticas públicas da educação brasileira¹³.

Apesar da LDB/96 avançar ao preconizar a ampliação do período de permanência na escola, ela ainda deixa o seu planejamento e implantação a critério dos sistemas de ensino. As ideias de uma educação integral, popular e transformadora, assim como aspirava Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e até o educador Paulo Freire, se concretizam através do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (BRASIL, 2010).

O Programa Mais Educação é um programa do Ministério da Educação que tem como objetivo a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. O objetivo era viabilizá-lo para o ensino fundamental, por meio de atividades no contraturno das escolas que oferecem essa etapa da Educação Básica.

Para atender ao ensino médio, foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ao lançá-lo, o MEC criou a Educação Integral para essa etapa, orientando a implantação de um ensino médio com uma carga horária de 3.000 horas (BRASIL, 2009), ou seja, um acréscimo no seu ciclo de 600 horas, distribuídas no decorrer dos três anos. O ProEMI ocorreu por adesão dos estados e somente naqueles que optaram pela sua implantação.

Para o ano de 2010, o Congresso Nacional do Brasil apresentou, através do Projeto de Lei nº 8035/2010, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE 2011/2020), que tinha como uma das prioridades a educação em tempo integral e que devia ser oferecida “em 50% das escolas públicas de educação básica”. No entanto, o projeto só foi transformado em Lei e aprovado pela Presidenta Dilma Rousseff no ano de 2014.

Após quatro anos tramitando no Congresso, o Projeto de Lei nº 8035/2010 é transformado em lei mediante a Lei Ordinária nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, com vigência por dez anos a contar de sua publicação.

¹³ Para uma melhor análise dos marcos legais, referentes ao tema da escola de tempo integral no Brasil, ver o texto “A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórico legal”, de Silvio Militão, 2015.

Entre muitas providências apontadas, os artigos 2º e 3º têm orientações sobre as diretrizes, metas e estratégias para o PNE, e na Meta 6 (já com alteração em relação ao PL 8035/2010) é declarada a proposta de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica¹⁴”.

A presente lei não aborda a Educação Integral explicitamente, mas enfatiza: a promoção de atividades culturais regulares dentro e fora dos espaços escolares “assegurando [...] que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural” (estratégia 2.8); assegurando, ainda, a oferta de atividades extracurriculares para estímulo das habilidades dos(as) estudantes e a promoção de atividades esportivas. Para o alcance desses objetivos, o PNE traz 20 metas que abrangem da Educação Básica ao Ensino Superior.

Destaca-se a Meta 6 ao evidenciar: a promoção de acompanhamentos pedagógicos multidisciplinares, inclusive esportivos e culturais, para garantir a permanência dos alunos, seja de 7 horas ou mais, sob a responsabilidade da escola; a construção, ampliação e reestruturação das escolas e a otimização do tempo de permanência dos alunos nas escolas “direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinando com atividades recreativas, esportivas e culturais” (SILVA, 2015, p. 20).

As tarefas visam ampliar a funcionalidade da escola conforme a sua adesão ao Mais Educação. Quando aderida em um município, a unidade deve compactuar com os compromissos para alcançar as metas propostas pelo Ministério da Educação. Claro que o programa, devido aos altos custos de investimentos estruturais e humanos dá prioridade às escolas do território nacional que apresentam alunos em situação de "vulnerabilidade e risco

¹⁴ Um dos pontos da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, até 2024, no mínimo 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral. Nos últimos dados, fornecidos pela Educação a partir dos dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre as escolas da rede pública brasileira por etapa escolar, pode-se verificar que todas as etapas sofreram quedas mais ou menos acentuadas em 2016 e que o ensino fundamental é a etapa com maior porcentagem de escolas em tempo integral. A educação infantil alcançou 24,7% de escolas. O ensino fundamental chegou à porcentagem de 34% de escolas. Já o ensino médio atingiu a marca de 17,4% de escolas que oferecem ensino em tempo integral. Em Sergipe, no panorama geral a meta é a de oferecer em, no mínimo 50% das escolas públicas, jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024. Temos no Estado, segundo os dados mais recentes, de 2014, o percentual parcial de 42% das escolas públicas estaduais que ofertavam a Educação em tempo integral. Com relação ao atendimento, a meta é garantir que o Estado atenda, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024. Entretanto, na coleta de dados parciais no ano de 2017, apenas 15,3% das matrículas eram em Educação em tempo integral. Ou seja, as metas nacionais ainda não foram atingidas por ainda haver dificuldade de aceitação das famílias brasileiras e, também, pela falta de investimentos na educação, já que é um modelo que exige um investimento pedagógico e material muito aquém do que é oferecido ao ensino do período em meio turno. OBSERVATÓRIO PNE (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO). Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6-educacao-integral/indicadores>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2020.

social" e com baixo rendimento nas provas nacionais (artigo 5º). Delegando a sua adesão ao papel de cumprir o duplo desafio de "proteger" e "educar" crianças, adolescentes e jovens por ela atendidos:

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma 'Educação Integral em Tempo Integral' ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático (BRASIL, 2009d, p. 17).

Conforme a análise dos documentos oficiais, a decisão de retomar o ideal da Educação Integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza com investimentos de natureza diversa nas escolas, entre eles, os físico-financeiros, em especial, para enfrentar as carências histórico-sociais de políticas públicas.

Com isso, o papel da escola na contemporaneidade não se limita ao ensino das disciplinas escolares. Abrange o âmbito psicológico, formação de hábitos e valores, a socialização, a instrução, finalidades culturais, dentre outras. É ampliar a jornada escolar, a fim de oferecer mais tempo na escola para aplicação de uma pedagogia utilitária para a solução dos problemas sociais.

De forma que, para o pesquisador Vitor Paro (1988), esvazia-se a natureza pedagógica propriamente dita da escola, mas é preciso lembrar que ainda há incursão em sua prática o oferecimento do acervo cultural, científico e tecnológico, produzido historicamente, e que o homem precisa ter acesso. Aprendizagens, sem as quais dificilmente o aluno poderá exercer seus direitos de cidadania.

Dessa forma, a implementação ideológica do Programa Escola Educa Mais espalha-se por diversos estados brasileiros. Para orientar estados e municípios, além das normativas de propositura de efetivação do programa, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria Nacional de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (Secad), elaborou e publicou um conjunto de documentos através dos quais vêm sendo disseminados os princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão nos estados e municípios brasileiros. Assim, o estado sergipano, ao aderir a implementação da Escola em Tempo Integral na rede pública, a partir de 2017, passa a executar um conjunto de Práticas educativas que reorganizam o currículo, o tempo e os espaços escolares nas unidades contempladas.

Uma dessas instituições sergipanas é a Escola Seixas Dória, no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, neste trabalho referenciado como campo de estudo. Este servirá de estudo nos próximos parágrafos para melhor analisar o modelo político e pedagógico implantado no cotidiano de uma escola de ensino em tempo integral. Analisado a partir do Caderno de práticas pedagógicas¹⁵, adotado pela SEDUC (Secretária de Estado da Educação do Esporte e da Cultura), à época denominada de SEED (Secretária de Estado da Educação). Um suporte metodológico que visa oferecer estratégias, ações e programas às escolas sergipanas que aderiram ao programa.

3.2 Caracterização do Modelo de Escola Educa Mais

As próximas reflexões buscam situar o modelo de ensino pedagógico implantado na Escola Seixas Dória, assim como nas demais escolas de Ensino em Tempo Integral em Sergipe. São análises que apresentam discussões a respeito da concepção de Ensino em Tempo Integral, sua historicidade, problemáticas e desafios para a educação no século XXI, a partir da escola aqui referenciada.

A Escola Seixas Dória integra a rede de escolas públicas do Estado de Sergipe que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes em turno e contra turno – trazendo novas disciplinas para o currículo escolar do estudante sergipano. Em Sergipe, a modalidade de Ensino Integral é denominada Centros Experimentais de Ensino Médio. São unidades escolares que fazem parte do Programa Escola Educa Mais, implementado na rede pública estadual em 2017.

O programa caracteriza-se como reformulação na proposta de ensino em detrimento do modelo implantado em 2009 na Rede Pública Estadual, por meio da Lei Complementar Nº179, de 21 de dezembro de 2009. Inicialmente atendeu 03 colégios localizados na cidade de Aracaju/SE, a saber: Colégio Estadual Atheneu Sergipense, Colégio Estadual Ministro Marco

¹⁵ O Caderno pedagógico ‘ESCOLA EDUCA MAIS: Conceitos e premissas do modelo de educação integral’, adotado pela SEDUC/SE, de referência para as escolas integrais sergipanas, é baseado no modelo pedagógico curricular adotado no Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco. Um modelo de educação integral fundamentado na concepção da educação que prioriza o exercício da cidadania e o protagonismo juvenil, além do desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Pedagogia que resultou em dados satisfatórios à rede escolar pública do Estado de Pernambuco, a exemplo do ano de 2014, que chegou a ocupar o primeiro lugar do Brasil no ensino médio. Observando essa prática e resultados, muitas escolas brasileiras com ensino integral aprimoram e adaptam a proposta pernambucana de acordo com a realidade local. Assim, o programa Educa Mais financia a estruturação física e pedagógica da escola, mas cabe à unidade de ensino reorganizar o seu currículo para melhor direcionar a ampliação da jornada escolar. SEED. Conceitos e premissas do modelo de educação integral adotado pela SEED/SE (BRASIL, s.d.).

Maciel e Colégio Estadual Vitória de Santa Maria¹⁶. Em substituição, o programa foi criado para propor a oferta da Educação em Tempo Integral numa efetivação de melhoria da qualidade do ensino médio da rede pública sergipana com reformulações associadas ao currículo, ao tempo e aos espaços escolares, almejando assim, a valorização da atividade educativa. Para isso, encontra-se vinculado à Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC).

Como marcos legais, o modelo de Educação Integral¹⁷ está em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/15); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação (Lei Nº 11.494/07) e a Resolução CNE/CEB Nº 7/10¹⁸.

Entende-se que esse cenário de institucionalização e legalização do ensino integral teve como uma das motivações a leitura da realidade social, pois com a necessidade de uma qualificação mais ampla dos jovens, o aumento na carga horária de trabalho dos pais e a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, ampliam-se as responsabilidades das instituições de ensino e do Estado na formação dos alunos. Para Ana Maria Villela Cavaliere (2002), essa necessidade leva a pensar na concepção de uma nova escola, “[...] revela a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola” (CAVALIERE, 2002, p. 250).

¹⁶ Até o ano de 2017, os últimos dados fornecidos pela SEDUC indicam que em Sergipe houve a ampliação do número de instituições que adotaram o modelo do Programa Escola Educa Mais, totalizando 17 unidades escolares com Ensino Médio em Tempo Integral. Dentre elas, podemos mencionar Gonçalo Rollemberg Leite, John Kennedy, Nelson Mandela, Leandro Maciel, Professor João Costa, Dom Luciano, Professor Paulo Freire (todos esses em Aracaju); Edélzio Vieira de Melo (Capela), Leandro Maciel (Pacatuba), Edélzio Viera de Melo (Santa Rosa de Lima), Walter Franco (Estância), Hamilton Alves Rocha (São Cristóvão), 28 de Janeiro (Monte Alegre), Dom Juvêncio de Brito (Canindé), Milton Dortas (Simão Dias), Manoel Messias (Nossa Senhora da Glória) e Escola Estadual Governador Seixas Dória (Nossa Senhora do Socorro). (SERGIPE, s.d.).

¹⁷ No programa Educa Mais, as escolas os termos Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral são análogos, ao se referir às escolas e Secretarias de Educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo novas disciplinas para o currículo escolar. Podendo ser usados comumente.

¹⁸ Nesse contexto, o artigo 12 da Resolução CEB1 /CNE2 Nº 417, de 13 de julho de 2010, recomenda que: Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico. §1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagem. §2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (CEB – Câmara de Educação Básica. 17 CNE – Conselho Nacional de Educação).

Entretanto, não basta apenas atender a demanda da sociedade por um sistema integral de ensino, pautado numa maior permanência do aluno na escola, é necessário um modelo que qualifique a aprendizagem do aluno com vistas a sua orientação na vida prática. Nesse sentido, dentre as suas concepções pedagógicas, destaca-se um ensino que visa estimular no aluno a formulação de uma pergunta “relevante, apropriada e substantiva”, capaz de estimular o uso de um conhecimento prévio na construção de uma questão considerada relevante, potencializando a sua capacidade de realizar conexões e evidenciando a aprendizagem significativa (PROENÇA, 2016, p. 19).

Desta forma, o programa garante a oferta de diversas práticas escolares articuladas a um novo desenho de escola e na execução do chamado Projeto de Vida dos educandos. Projeto construído a partir da execução de três eixos temáticos: Formação acadêmica de excelência; Formação para vida e Formação para o desenvolvimento das competências do século XXI. Todo o currículo a ser desenvolvido nos centros experimentais tem que contemplar o desenvolvimento dessas concepções, sem predominância de uma sobre a outra. Juntas, elas devem prover as condições necessárias para que o educando possa se posicionar de forma autônoma, solidária e competente em sua sociedade, o que torna o Projeto de Vida o foco central do currículo a ser desenvolvido nos Centros de Excelência. Centralidade pedagógica arquitetada no quadro a seguir:



Figura 1: Os Três Eixos Formativos do estudante na Escola Educa Mais. Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação –ICE.

Pós análise ilustrativa, observa-se que o Projeto de Vida reside no “coração” do projeto curricular da Escola Educa Mais, de modo a fazer com que o currículo e a prática pedagógica dialoguem no aspecto formativo e contributivo para a vida do jovem em meio aos seus desafios do mundo contemporâneo. Mas seria o Projeto de Vida uma questão de carreira? Um auxílio na escolha profissional? Bem, ao analisar o caderno pedagógico adotado pela SEDUC, observa-se que os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser.

A escolha de uma carreira profissional seria, portanto, consequência dessas reflexões em definir o que eles querem ser enquanto agentes sociais, os valores que desejam obter ou realçar em sua trajetória, selecionar os suportes humanos e materiais que possuem ou desejam obter para alcançar o objetivo, o Projeto de Vida. Reconhecer, em suas particularidades, o que move o aluno enquanto indivíduo, profissional ou cidadão.

É fazer com que o cumprimento das sete horas diárias na Educação Integral esteja bem regimentado a fim de que os princípios e premissas do programa que se materializam na prática pedagógica alcancem êxito na concretização do Projeto de Vida de seus alunos. Para isso, as engrenagens que operacionalizam os ‘Três eixos temáticos’ precisam estar em pleno funcionamento. As quais podem ser mencionadas abaixo:



Figura 2: Princípios Educativos do Modelo Pedagógico da Escola Educa Mais, 2020. Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação –ICE

Consoante a figura 2, acima, os princípios educativos: Protagonismo juvenil¹⁹; Os quatro Pilares da Educação (Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender e Conhecer); Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional regem o programa servindo à formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica, isto é, autônomo, solidário e competente. Em conformidade com essas concepções, para que sejam alcançados tais objetivos, o protagonismo, enquanto modalidade de ação educativa, corresponde à ideia de criar oportunidades para que o jovem descubra ou potencialize suas habilidades a fim de se envolver na solução dos problemas adversos em seu dia a dia, seja tomando iniciativa nas decisões ou fazendo escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo.

Nos Quatro Pilares da Educação, apontam-se as ideias de aprendizagens fundamentais para que um indivíduo possa se desenvolver tanto no plano pessoal como no social, considerando a progressão das suas potencialidades, sem a sobreposição de nenhum pilar a outro dentro do processo estruturado de educação. Em síntese, cada um dos quatro tem as seguintes finalidades: no *Aprender a Ser*, corresponde ao entendimento do “eu”, particular, e do “nós”, em convívio social. No *Aprender a Fazer*, há a inserção do indivíduo dentro do processo de feitura e não à margem. Já o *Aprender a Conviver* seria conhecer e respeitar os diversos tipos de alteridades sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam a sociedade. Por último, o *Aprender a Conhecer* se refere à participação na construção do conhecimento.

No terceiro princípio, a Pedagogia da Presença²⁰ é uma corrente de pensamento que afirma que a presença do educador é de suma importância para que haja condições de aprendizagem e para que o estudante seja estimulado a explorar seu potencial. Para isso é importante que o aluno entenda que tem valor aos olhos do professor, e que ele sempre estará junto para que o aprendizado aconteça. Expressa uma relação de reciprocidade.

¹⁹ Protagonismo deriva do grego *protagonistes*, onde “*protos*” significa principal ou primeiro e “*agonistes*” significa lutador ou competidor. O termo Protagonismo Juvenil foi criado pelo educador mineiro, Antônio Carlos Gomes da Costa, onde a participação dos jovens, nas práticas educativas, extrapola o âmbito familiar e escolar e buscam espaço na igreja, nas associações e até mesmo na sociedade, através de campanhas e movimentos (SIGNIFICADOS, s.d.).

²⁰ A origem dessa ideia está ligada principalmente ao ensino religioso proposto pela ordem dos maristas e por salesianos. Os estudantes têm autonomia para falar, participar, sugerir, mas tudo dentro de uma organização, de disciplina. Segundo os maristas, a pedagogia da presença encontra sua raiz no pensamento do Padre Marcelino Champagnat, para quem a presença está vinculada ao sentido de disciplina preventiva, que implica “estar, estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir; saber afastar-se no momento oportuno, encorajar a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade” (MENEZES, 2001).

Apesar desse destaque ao professor, é fundamental também que a permanência integral na escola seja compartilhada por toda a comunidade escolar, equipes de gestão, corpo técnico-administrativo e os próprios estudantes para que ocorra a concretização dos princípios educativos do programa.

Por último, a Educação Interdimensional consiste em possibilitar aos alunos uma educação que não privilegia apenas a dimensão intelectual, mas o desenvolvimento equilibrado entre esta e a dimensão física, espiritual e emocional. Denotam requisitos essenciais para atuar e viver no século XXI, o que não difere do estabelecido no Art. 2º da LDB para a Educação brasileira:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96).

Essas são ações e princípios pedagógicos que regem o modelo integral, os quais visam não só o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas socioemocionais, a fim de atender as exigências da sociedade contemporânea. Diante disso, as ações educacionais do século XXI apresentam um direcionamento para guiar os alunos no processo de “aprender a ser”, isto é, realizando atividades que ajudam a desenvolver a ética, a colaboração, o respeito, o autoconhecimento, a autonomia, entre outras habilidades importantes para a formação do cidadão. Atitude que representa uma mudança atual na função educacional.

É perceptível que mesmo que haja uma parceria escola-família na educação do jovem, o contexto escolar acaba sendo sobrecarregado, pois a escola e os sujeitos que a operacionalizam têm que preparar os alunos para trabalhar e viver em um mundo com contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles. São alunos que provém de lares onde a transmissão de valores tradicionais já não é mais garantida, filhos que convivem com pais e mães, não necessariamente nessa dualidade, ou com responsáveis legais que trabalham o dia inteiro.

Nessa dinâmica do dia a dia é imposto um menor contato com seus jovens, o que faz com que o ensinamento do que é certo e errado, dentro de uma vida social, se torne cada vez mais vago. Valores que, muitas vezes, acabam sendo delegados ao currículo pedagógico da escola, como forma de educar para a sociedade e “não em sociedade”, com a participação constata e ativa de todos os sujeitos que permeiam a vida de um indivíduo.

Incumbência que se distribui na organização e ordenação temporal das práticas educativas do Projeto Pedagógico adotado nas Escolas de Tempo Integral em Sergipe. Ações que desembocam na grade curricular a cumprir durante a semana escolar, seja com práticas integradoras ou ministrando a grade os conteúdos da Base nacional Comum Curricular (BNCC) e a parte diversificada conectada a eles. Medidas a fim de estabelecer boas sequências de aprendizagem e de formação que contribuam na execução do Projeto de Vida do jovem e do que a sociedade espera dele ao findar da educação básica.

Para tanto, o currículo estabelecido para as horas-aulas semanais encontra-se organizado de uma maneira a possibilitar a efetivação desse projeto pelos jovens estudantes. Como observado na figura a seguir:

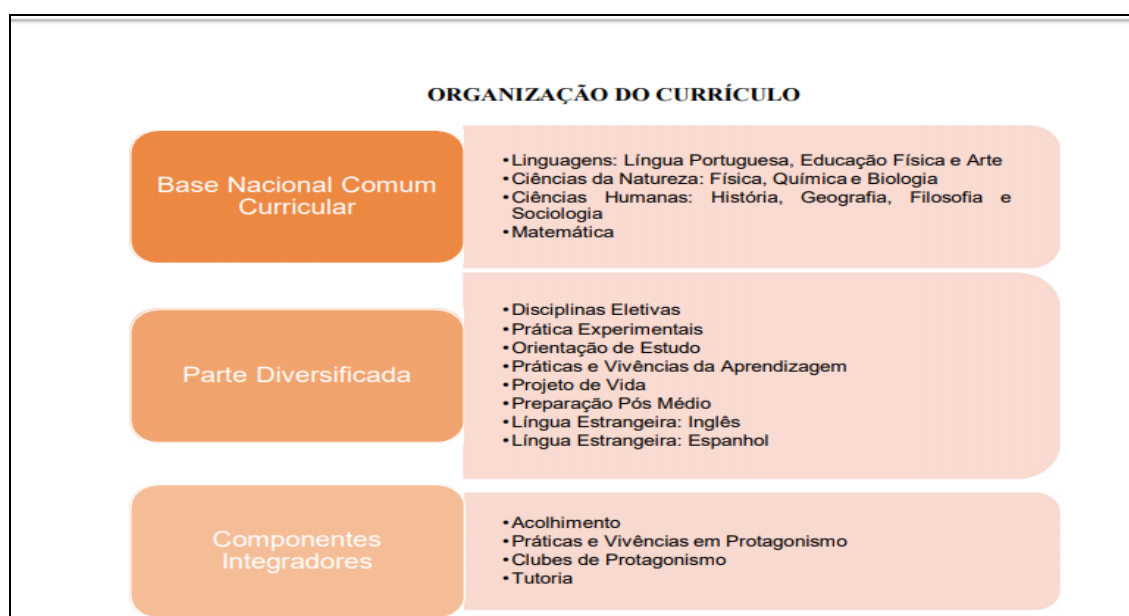


Figura 3: Organização do Currículo semanal na Escola de Tempo Integral em Sergipe. Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação –ICE.

Na ilustração apresentada, pode-se observar que há confluência e utilitarismo nos elementos educativos, pois os conteúdos de cada série devem ser trabalhados de modo significativo, não só do ponto de vista do sujeito que aprende, mas, especialmente, do ponto de vista das expectativas e das necessidades da sociedade. Isso, numa aplicação da BNCC, que contempla quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte), Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Matemática.

As referidas áreas do conhecimento estão aliadas a uma parte diversificada do currículo, que contempla disciplinas como: Eletivas²¹; Práticas Experimentais²²; Orientação de Estudo²³; Práticas e Vivências da Aprendizagem²⁴; Projeto de Vida; Preparação Pós Médio²⁵; Língua Estrangeira: Inglês; e Língua Estrangeira: Espanhol. Concomitante, ocorre a realização das práticas integradoras, tais como Acolhimento²⁶, Práticas e Vivências em Protagonismo²⁷, Clubes de Protagonismo²⁸ e Tutoria²⁹.

As ações educativas são executadas de acordo com a identidade local apresentada em cada unidade educacional. Porém, articuladas como um todo integrado, de modo a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes através da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.

Como visto, não se trata apenas de ampliar a permanência no ambiente escolar, mas possibilitar, por meio de práticas pedagógicas, que os alunos de ensino em Tempo Integral passem à compreensão de que deverão ser capazes de atender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos

²¹ Constituem disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente e propostas pelos professores e/ou pelos estudantes que objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo (SERGIPE, 2016, p. 25).

²² São aulas que aliam teoria e prática das áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática. São realizadas no laboratório durante duas aulas semanais em sistema de rodízio entre as disciplinas Química, Física, Biologia e Matemática (SERGIPE, 2016, p. 25).

²³ É uma metodologia que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. Inicialmente orientado por um professor, o estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo, visando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal (SERGIPE, 2016, p. 26).

²⁴ É a avaliação curricular da aprendizagem do aluno adotado na Escola Educa Mais. Ocorre semanalmente em sistema de rodízio de disciplinas. São duas aulas semanais disponíveis para a verificação da aprendizagem em que cada aula é utilizada por uma disciplina (SERGIPE, 2016, p. 26).

²⁵ Disciplina ofertada apenas no último ano de ensino médio. Tem o objetivo de preparar os estudantes para a vivência após o ensino médio, seja para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho (SERGIPE, 2016, p. 29).

²⁶ Estratégia por meio da qual são apresentadas aos novos estudantes as bases do projeto escolar, para que eles percebam de que maneira essa estrutura se colocará à disposição da construção do seu Projeto de Vida (SERGIPE, 2016, p. 29).

²⁷ Os educadores passam a chamar de Protagonismo os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam (SERGIPE, 2016, p. 29).

²⁸ São clubes temáticos, criados e gerenciados pelos jovens dentro do cotidiano escolar. Um mesmo clube pode reunir estudantes de séries diferentes. Os estudantes membros são quem definem os temas, elaboram o plano de ação e elegem o presidente do clube (SERGIPE, 2016, p. 30).

²⁹ É um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações, de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (SERGIPE, 2016, p. 31).

projetos de vida dos seus alunos. Um novo olhar para a educação, para a escola e para o fazer pedagógico.

Modelo de ensino aplicado à Escola Seixas Dória, campo de estudo da pesquisa e de atuação profissional da própria pesquisadora. Espaço que numa pesquisa-ação, servirá para associar a teoria acadêmica e a ação docente, buscando compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade para que a situação ou problema se resolvam de modo cooperativo ou participativo. Para tanto, o espaço da prática precisa ser melhor caracterizado em sua estrutura física, social e cultural, contribuindo numa coleta de dados que, quando analisados e interpretados com base em uma fundamentação teórica e metodológica, melhor informarão a ação que se decide tomar para melhorar a prática docente.

3.3 Caracterização do Espaço da Pesquisa

O ambiente de aplicação da pesquisa é a Escola Seixas Dória³⁰, área de atuação profissional da autora desta pesquisa. A escolha foi realizada com base na ideia de Circe Bittencourt (2005), ao afirmar que o laboratório de pesquisa dos licenciados é a sala de aula. Dessa forma, o ensino deva ser, portanto, o seu objeto. É tornar-se um “professor reflexivo”, mas ativo para enfrentar as exigências da sociedade da informação, do conhecimento e aprendizagem, buscando desenvolver, nesse contexto, o pensamento crítico dos seus alunos (ALARCÃO, 2003).

Ao pensar em aplicar a pesquisa no campo de trabalho, que é a sala de aula, a professora se torna uma investigadora da realidade para que, diante da identificação de um problema no espaço escolar, possa utilizar os dados e aprimorá-los no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As pesquisadoras Maria Pernambuco e Irene Paiva (2005), ao produzirem pesquisas acerca do chamado “Estudo da Realidade”, evidenciaram que as atitudes dos profissionais docentes, em refletir não apenas sobre eles e suas práticas, mas sobre os alunos e como eles aprendem, ensinam e compreendem através de suas práticas e do seu cotidiano, suas vivências. Esse reconhecimento da realidade deve interferir diretamente no fazer docente. Por isso, para as autoras,

³⁰ Em conformidade com as normas do comitê de ética, a unidade de ensino participante da pesquisa assinou um documento denominado Carta de Anuência para Desenvolvimento de Pesquisa, comprovando o consentimento da escola para a realização do estudo. Integrando um conjunto de registros dessa pesquisa que ainda se encontra em fase de apreciação pelo Comitê acadêmico.

[...] o ponto de partida do nosso fazer pedagógico deve ser conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que significa conhecer suas experiências familiares, sua comunidade, suas estratégias de sobrevivência, seus conhecimentos, suas expectativas, suas formas de lazer, pois tais elementos orientam suas condutas nos diversos espaços da vida social, seja na escola, na comunidade, constroem interpretações e explicações sobre as coisas" (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005, p. 2).

Com isso, os conteúdos ensinados precisam fazer sentido e ter significado para a formação dos alunos, enquanto cidadãos conscientes e atuantes numa sociedade onde as informações os encurralam nos mais diversos tipos de espaços sociais e recursos midiáticos. É necessário o desenvolvimento de competências e contextos formativos que levem ao aluno a autonomia de selecionar, nas multifacetadas informações, aquilo que é construtivo para sua formação cidadã.

Seguindo, portanto, uma metodologia a partir do princípio de que a pesquisa se insere no campo de um estudo qualitativo com procedimentos técnicos da etnografia por ser um estudo que leva em consideração o contexto social, cultural e econômico dos sujeitos participantes. Registrando, por conseguinte, a dinâmica e o funcionamento do universo empírico, bem como as ações humanas que são construídas a partir de uma determinada realidade.

Para tanto, ao adotar uma postura de orientação qualitativa e a reflexão sobre reconhecer a realidade escolar da instituição em estudo, utilizando o uso de técnicas da etnografia sobre a área do trabalho de campo, é realizado um contato direto e aproximado com as pessoas, as situações, os locais, as interações, as formas de linguagem e a documentação que regulamenta o funcionamento da escola. Houve um contato direto e aproximado por um período de tempo necessário à compreensão dos aspectos expressos na dinâmica social da realidade escolar estudada, em função de estruturar suas análises e interpretações. Como a autora desta pesquisa é professora integrante da comunidade escolar estudada, a indagação, investigação e inquirição da realidade, como também a documentação necessária, poderiam ter sido facilitadas através do acesso familiar entre os demais membros da comunidade escolar.

No entanto, o que pode ser visto como um ponto positivo é, ao mesmo tempo, um problema. A pesquisadora Marli André (1995, p. 40) alerta para que essa proximidade cause uma “confusão entre sujeito e objeto do estudo” na medida em que há uma troca de

sentimentos mútuos entre alunos, campo de trabalho e comunidade, que podem interferir nas interpretações e opiniões formuladas na experiência em estudo. Para evitar a extrapolação da subjetividade na pesquisa, como sugestão, a autora André (1995) aconselha que se realize um distanciamento do objeto de tudo por meio do ato de ‘estranhamento’, ou seja, tratar a investigação como se fosse estranha, observá-la de modo exterior a ela, de fora. Ato necessário para que a reconstrução da realidade, aliada às próprias experiências pessoais e à fundamentação teórica e metodológica, desemboque na preservação do rigor científico necessário a uma produção aos moldes da Ciência. Cuidado observado e executado durante toda a investigação.

Como o trabalho não é propriamente etnográfico, apenas foram utilizados alguns dos procedimentos da etnografia, como a observação, os registros fotográficos e os relatos de campo em blocos de anotações, procurando olhar, identificar e compreender os sujeitos em sua dinamicidade sociocultural para que, diante da identificação de um problema no espaço escolar, os dados fossem utilizados para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos na dinâmica em que se processa a realidade escolar.

Nesse sentido, a compreensão do que é a escola, campo de trabalho, com o uso de técnicas etnográficas levou à coleta de dados com a finalidade de reconhecer a cidade, o bairro, a escola, os profissionais da educação e os alunos. Esses passos permitem o encaminhamento da investigação, apresentando o espaço e o contexto socioeconômico, os quais as narrativas históricas em formato de *fanzine*, em sequências de Aulas-oficinas, se processaram como ferramentas na investigação da aprendizagem histórica dos sujeitos envolvidos.

A coleta documental foi realizada junto à secretaria da escola e equipe pedagógica, abrangendo documentos como relação de alunos matriculados por turma, atas de reuniões, regimento escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), fichas de matrículas por aluno, relação de professores e funcionários da escola, todos para a obtenção de dados relativos ao estudo do ambiente escolar e do seu aparato docente, estudantil e gestão.

Nesses aportes de pesquisa documental, a Escola Seixas Dória passará a ser caracterizada em seu espaço físico, social e cultural. A começar pela localização, situa-se numa comunidade habitacional pertencente ao município de Nossa Senhora do Socorro. Município brasileiro do estado de Sergipe, localizado na Região Metropolitana de Aracaju no leste do Estado.

Em virtude da proximidade com a capital sergipana, o município tornou-se verdadeira cidade-dormitório em decorrência da expansão urbana de Aracaju nos anos 1980 e 1990. Em

índice populacional, fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, o município de Socorro possuía cerca de 160 mil habitantes, tornando-se o segundo mais populoso do estado³¹. População, de maioria feminina³², que se distribui entre os perímetros que compõem a Sede (Centro e Porto Grande), a região do Complexo Taiçoca³³ e o Complexo Jardim³⁴.

No século XXI, a cidade passou a ter um considerável crescimento econômico, especialmente no setor industrial e de serviços, superando receitas de municípios do interior sergipano, tradicionalmente fortes economicamente, como Estância, Lagarto e Itabaiana. Ao possuir um quadro econômico concentrado na pecuária bovina, suína, equina e de frangos; na piscicultura (carimãs, pescados, xeréus, bagres, robalos, traíras, arraias, carapebas e milongos), com destaque para os viveiros de camarão; na agricultura (banana, coco, manga, batata doce, cana, mandioca e feijão).³⁵

Com relação ao setor industrial, a cidade possui indústrias alimentícias, malharias, artefatos de cimento, renovadoras de pneus, fábricas de velas, de leite de coco, gesso, entre outros. Destaca-se também a sua produção mineral em calcário, argila, sal de potássio, magnésio, areia e o sal-gema, esse último, muito apreciado pelo seu teor de pureza.³⁶

O panorama que faz com que a renda per capita média³⁷ de Nossa Senhora do Socorro cresça 132,59% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 163,37, em 1991, para R\$ 234,39, em 2000, e para R\$ 379,98, em 2010 equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 4,54%. Isso faz com que a evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos

³¹ Entre 2000 e 2010, a população de Nossa Senhora do Socorro cresceu a uma taxa média anual de 1,96%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período (IBGE, s.d.).

³² No censo de 2010 fornecido pelo IBGE, a população masculina residente no município contabilizava o percentual de 48,68. Já a feminina o total de 51,32 (IBGE, s.d.).

³³ Formada pelos Conjuntos: São Braz; Piabeta; Albano Franco; Marcos Freire I; Marcos Freire II; Marcos Freire III; Fernando Collor; João Alves. Com a escassa disponibilidade de fontes de pesquisa em meio eletrônico e, não havendo acesso aos meios documentais sobre os aspectos socioeconômicos e geográficos do município sergipano de Nossa Senhora do Socorro, recorremos ao site WIKIPEDIA <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nossa_Senhora_do_Socorro>. Acesso em 3 de novembro de 2019.

³⁴ Formado pelo Conjunto Jardim I; Conjunto Jardim II; Conjunto Jardim III; Parque dos Faróis; Guajará; Quissamã; Santa Cecília; Taboca; Estiva; Oiteiro; Lavandeira; Calumbi; Sobrado; Pai André; Bitá; Palestina de Dentro e Palestina de Fora (WIKIPEDIA, s.d.).

³⁵ Fonte de pesquisa: MAPNALL, s.d.

³⁶ Fonte de pesquisa: WIKIPEDIA, s.d.

³⁷ A renda per capita de cada indivíduo é definida como a razão entre o somatório da renda de todos os indivíduos residentes em domicílios particulares permanentes e o número total desses indivíduos.

passee de 0,52, em 1991, para 0,47, em 2000, e para 0,47, em 2010. Cálculo descrito através do Índice de Gini,³⁸ como pode ser observado no quadro a seguir:³⁹

QUADRO 1: RENDA, POBREZA E DESIGUALDADE – MUNICÍPIO: NOSSA SENHORA DO SOCORRO - SE

	1991	2000	2010
Renda per capita	163,37	234,39	379,98
% de extremamente pobres	35,45	15,91	8,09
% de pobres	64,17	41,90	21,41
Índice de Gini	0,52	0,47	0,47

Fonte: PNUD, Ipea e FJP.

O município ainda apresenta diversas escolas públicas e privadas, faculdades, hospitais, postos de saúde, redes bancárias, shopping, supermercados, bares, restaurantes, indústrias (grande polo industrial como o Conj. João Alves Filho) e grandes redes de lojas, onde se concentram um variado comércio disperso nas principais ruas e avenidas dos seus diversos conjuntos habitacionais. No que diz respeito às áreas de lazer, apresenta praças e centros poliesportivos, mas a quantidade disponibilizada ainda é insatisfatória e carente de ações de manutenção e vigilância que respondam as ações de vandalismos.

Além disso, o município encontra-se inserido no quadro das cidades brasileiras que no decorrer do processo de urbanização, a partir da década de 1950, não realizaram um devido planejamento urbanístico para reagir ao inchaço urbano e aos transtornos derivados. Fato que desencadeou vários problemas de ordem social, destacando-se as questões da moradia, desemprego, desigualdade social, saúde, educação, violência e exclusão social.

É nesse cenário socioeconômico do município de Nossa Senhora do Socorro que a Escola Seixas Dória se encontra situada. Uma unidade educacional edificada na periferia do seu Complexo Jardim, precisamente no Conjunto Jardim I. Assim, como os demais, apresenta problemas de desestrutura social, econômica e familiar, além de problemas relacionados à

³⁸ É um instrumento usado para medir o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos, segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade e a 1, quando a desigualdade é máxima (WIKIPEDIA, s.d.).

³⁹ Fonte de pesquisa: WIKIPEDIA, s.d.

falta de condições de infraestrutura (saneamento ambiental, asfalto, iluminação, rede de água, dentre outros).

Infelizmente, ainda é considerado um território com grandes índices de violência e uso de drogas. O Conjunto ainda possui: 5 escolas (2 estaduais de ensino fundamental, 1 estadual com fundamental e médio, 1 de ensino em tempo integral e profissionalizante); 2 creches municipais para o ensino infantil; farmácias; unidade básica de saúde; lojas diversas; supermercados; feira livre; clínicas hospitalares da rede particular; delegacia; papelarias; igrejas; açougues.

Segundo dados obtidos em documentos desta instituição (em específico o Projeto Político Pedagógico), verificou-se que a fundação da Escola Seixas Dória foi realizada a partir do ano de 2009 e entregue à comunidade escolar em agosto de 2016. Sua construção ocorreu sobre os escombros de um terreno que anteriormente funcionava o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), denominado Armando Rollemberg. Uma antiga escola de ensino fundamental e médio, que devido à falta de ações públicas acabou sendo desativada no ano de 2009.

No lugar, a Escola Seixas Dória foi erguida sobre uma área de 5.319,88m² de área construída. Sua arquitetura foi projetada para oferecer vagas a alunos do ensino médio em tempo integral, da educação de jovens e Adultos (EJA) e para quem desejasse um ensino profissionalizante em cursos na área de informática básica, cuidador de idosos e crianças, agente comunitário de saúde, dentre outros. Vale ressaltar que podem participar desses cursos alunos com faixa etária a partir dos 15 anos. O seu turno de oferta depende de uma combinação entre o professor ministrante e a direção da escola e, sua carga horária varia de acordo com a ementa do curso oferecido.

Com esse intuito, a escola é construída sobre uma planta que apresenta guarita, bloco administrativo composto de sala dos professores, diretoria, secretaria, almoxarifado, sala de reuniões e 10 salas de aula. Essas encontram-se preservadas, limpas, ventiladas e não possuem pichações, exceto nos muros externos à escola. Vale ressaltar que todas as salas da unidade de Ensino em Tempo Integral apresentam a “Árvore dos Sonhos”, ou seja, a inscrição gráfica em suas folhas contendo o Projeto de Vida do aluno. Comumente, isso é traduzido na realização profissional que o aluno deseja almejar na conclusão do nível médio.

Há também um bloco pedagógico composto de laboratórios (Química, Física, Matemática, Informática e Biologia), biblioteca (com um pequeno acervo que inclui livros didáticos e literários, jornais, revistas e dicionários diversos). Uma ampla sala de uso múltiplo

(com cortinas, telão para projeção e com 100 lugares/cadeira), sala de vídeo (sem equipamentos audiovisuais) e grêmio estudantil.

Ainda temos o bloco de serviços composto de cozinha, refeitório e despensa, além de duas baterias de sanitários masculinos e femininos. Com relação a recreação, a unidade conta com uma quadra poliesportiva coberta e um amplo espaço de convívio, porém sem assentos, para conversas rotineiras. Destaca-se também, os vestiários masculinos e femininos, bicicletário, reservatórios e estacionamento, além de muro de contenção e calha de drenagem.

Nos fundos da escola há um amplo espaço reservado para horta, porém somente cerca de 5m² estão preparados para o cultivo. Até o presente momento da pesquisa, os alunos do Ensino Médio em Tempo Integral, os responsáveis pelo plantio, ainda não haviam feito nenhum trabalho na horta da escola.

Em geral, observa-se que o mobiliário de toda a escola é bem conservado e conta com carteiras individuais, mesas para grupos de estudo, cadeiras, quadros branco e negro, armários e computadores com acesso à internet apenas em seus dois laboratórios de informática. Em relação aos materiais pedagógicos, há materiais de papelaria (tintas, pincéis, lápis, folhas, colas, papel emborrachado, tecido TNT, pastas, dentre outros) disponíveis no almoxarifado para serem utilizados por quaisquer docentes ou funcionário da gestão.

No entanto, nota-se também a carência de materiais como TV, DVD, Datashow, aparelho de som, colchonetes, alguns materiais esportivos (bolas de futsal, handebol, vôlei e mesas para jogos específicos como o xadrez). Além disso, ocorre a carência de equipamentos e objetos para práticas experimentais nos laboratórios (Química, Física, Biologia), a exemplo de vidrarias e lâminas em geral, considerados itens fundamentais para o bom andamento das aulas.

Apesar dessas faltas, o acesso aos laboratórios só é possível mediante a presença de um funcionário da gestão escolar ou docente em horário de aula; o restante do tempo, estas salas estão sempre trancadas. Isso para que os poucos materiais existentes sejam conservados. Mas ao mesmo tempo em que preserva tais espaços e equipamentos, impede-se o uso, a apropriação pelos alunos.

A escola ainda atende aos padrões de acessibilidade, com piso tátil, mapa tátil com representações gráficas em Braille e texto ampliado em relevo, que servem para sinalização e orientação, indicando como chegar a cada lugar da escola. Todas as placas nas salas e banheiros possuem também informações em alto relevo na Língua Brasileira de Sinais.

Assim, a construção da Escola Seixas Dória foi projetada para seguir um projeto padrão de qualidade estabelecido pelo Ministério da Educação e desenvolvido pelo Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Objetivando, portanto, aumentar a oferta de vagas no ensino médio e profissional atendendo alunos das zonas urbana e rural, que residem nos municípios de Nossa Senhora do Socorro, São Cristóvão e Itaporanga D'Ajuda.

O quadro docente no ano pesquisado era formado por 12 professores pertencentes ao quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC). Contava também com 02 professoras de ensino profissionalizante para os cursos oferecidos tanto no período matutino como vespertino, ambas exercem um contrato temporário.

Quanto ao número de funcionários da escola, 2 atuam no setor administrativo (secretaria do colégio), 1 coordenador pedagógico, 1 coordenador financeiro, 1 gestor escolar. A unidade conta com três merendeiros. Para a vigilância, há 2 porteiros de uma empresa terceirizada que se revezam durante a semana. Apenas as professoras do ensino profissional, os vigilantes e os merendeiros não são funcionários concursados. Vale ressaltar que não há bibliotecário, sendo esse espaço gerido voluntariamente pelos professores, em algum horário vago, ou pelo clube de leitura da escola.

Nesse cenário, o corpo docente e administrativo da escola atendia, no ano da realização da pesquisa (2018), uma população discente que apresentava a seguinte distribuição: 3 turmas do ensino médio em tempo integral, caracterizadas pelas letras A, B, C contando com 27, 26 e 26 alunos respectivamente. Além de 15 alunos para o curso profissionalizante de agente comunitário de saúde e 12 para o curso de informática básica no período da tarde. O colégio não oferece atendimento a educação especial.

Em relação ao indicador do fluxo escolar e da média de desempenho nas avaliações dos alunos fornecido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁰ - criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007 - não há como identificar na escola pesquisada porque até o presente momento da pesquisa, ano de 2019, a escola não possuía o 3º ano do ensino médio. Ressaltando que a escola, apesar de ter sido entregue à comunidade em 2016, só passou a funcionar no ano de 2018, ou seja, apenas dois anos de funcionamento.

Assim, no emaranhado contexto em que a escola está inserida, com características e vida própria, e no inter-relacionamento com os demais segmentos políticos, sociais,

⁴⁰ O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e a Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional) – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do ensino médio (BRASIL, s.d.).

econômicos, se encontra o elemento essencial da sua existência: o aluno. O sujeito protagonista, que na Escola Seixas Dória é ocupante das três e únicas turmas do Ensino Médio em Tempo Integral será caracterizado a seguir por tornar-se o objeto da pesquisa.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Este trabalho se enquadra numa pesquisa qualitativa exploratória em ensino e aprendizagem histórica, a partir de instrumentos aplicados aos sujeitos da pesquisa, neste caso, estudantes da Educação Básica na modalidade do ensino em tempo integral. Foi utilizado como metodologia um questionário de caráter qualitativo para conhecer a situação socioeconômica dos sujeitos e de suas famílias, objetivando conhecer suas opiniões e visões acerca do colégio, situação social e de seu contato com os *fanzines*.

Esse procedimento se justifica na intenção do conhecimento mais aprofundado dos sujeitos da investigação, bem como analisar a repercussão socioeconômica sobre a aprendizagem histórica. Assim, foi aplicado um questionário⁴¹ aos alunos, composto de 32 perguntas, entre questões abertas e fechadas, elaboradas segundo a obra “*Métodos e Técnicas de pesquisa social*”, de autoria de Antonio Carlos Gil, e publicado em 1999.

Para Gil (1999), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 1999, p. 121). Uma importante ferramenta nas investigações de caso empírico ao traduzir para campo os objetivos da pesquisa por meio de questões, nesse caso, escritas e aplicadas no intuito de coletar informações da realidade empírica dos sujeitos em investigação. Para um melhor esclarecimento de sua utilização, o autor apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;

⁴¹ Ver apêndice 3 (Questionário qualitativo).

e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 121).

No entanto, requer também alguns procedimentos de cuidado e limitações em campo, tais como:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (Ibidem, 1999, p.121).

Nesse sentido, para a pesquisa realizada, entre essas vantagens e desvantagens, a primeira alternativa se sobressai para o entendimento da classe escolar na Escola Seixas Dória, pois o questionário é um instrumento de investigação simples, barato, objetivo, aplicado a um público escolarizado, preserva o anonimato de quem responde, é de fácil manejo de aplicação e padronização de questões que interessam ao objetivo da pesquisa. Para isso, as questões escritas, para serem respondidas pelos sujeitos, foram elaboradas em consonância com as orientações de Gil (1999), observando e produzindo uma melhor formatação sobre a forma, o conteúdo, a quantidade e a ordenação das questões; construção das alternativas e apresentação do questionário. Adiciona-se a influência do questionário quanti-qualitativo elaborado na tese de Mestrado Profissional em Ensino de História de Iltami R. Silva (2018), intitulada “*Ensino de História e Narrativa de alunos: um estudo sobre consciência histórica no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína*”. Tese que ofereceu um melhor direcionamento a respeito das proposições a serem feitas em campo.

Optando-se por essa modalidade de investigação, foi possível o recolhimento dos dados diante de uma participação significativa dos estudantes, além de uma percepção satisfatória quanto ao interesse em responder as perguntas. Os questionários aplicados dividiam-se em três partes: na primeira, objetivava o conhecimento do perfil dos entrevistados da pesquisa através de questões socioeconômicas levando em consideração aspectos

referentes à identificação do sujeito como idade, sexo, cor da pele, estado civil, histórico escolar e ocupações em horário extraescolar.

No segundo bloco de questões, foram abordados a escolaridade da família e o quadro financeiro com temas envolvendo o grau de estudos de seus responsáveis; dados sobre com quem mora, tipo de moradia e propriedade; quanto à situação econômica, averiguou-se dados referentes à renda, ocupação dos responsáveis e profissão.

Claro que esses tipos de perguntas apresentam algumas distorções, principalmente quando se trata da renda familiar. Em algumas situações temos o problema do desconhecimento dos ganhos familiares, em outra situação o constrangimento que isso possa representar. Por conta de circunstâncias como essa, foi enfatizado que as respostas tinham um caráter confidencial e os alunos poderiam não declarar seus nomes nos questionários. Na última parte tem-se os quesitos relacionados às impressões e visões dos estudantes acerca da sua unidade escolar e seu contato com os *fanzines*.

A coleta de dados pelo questionário, realizada no ano de 2019, objetivou conhecer melhor os alunos matriculados nas três turmas do ensino médio da Escola Seixas Dória e, portanto, seriam aqui expostos e analisados. No entanto, ao iniciar o ano de 2019, a pesquisa foi acometida da notícia de que os alunos que residem nos municípios de Itaporanga D'Ajuda e de São Cristóvão, não mais poderiam concretizar seu nível médio na unidade escolar, em decorrência de questões de ordens políticas, transporte e financeiras das administrações públicas dos municípios correspondentes. Claro que houve uma série de mobilizações estudantis, junto a professores e gestão escolar para que estes, ao menos, concluíssem o ensino médio na escola. Alegando justamente a ideia de que a construção do seu Projeto de Vida havia ganhado corpo nesse espaço escolar.

Dentre os mais insatisfeitos, estavam os alunos de Itaporanga, que acionaram os meios de comunicação como a TV e as mídias sociais, participaram de reuniões com políticos da região e Secretário da Educação e até invadiram e acamparam na Prefeitura para uma audiência. Apesar de toda mobilização, os alunos não conseguiram permanecer estudando na escola. No entanto, conseguiram imprimir na história dos colegas que deixaram, dos professores e dos demais funcionários da instituição, uma imensa admiração em sua luta pelo direito de ter uma qualidade no ensino.

Superadas as dificuldades pessoal e metodológica, os dados aqui apresentados contemplam apenas as informações dos alunos que foram aprovados para a segunda série do ensino médio e, assim permaneceram matriculados na unidade escolar. Justamente os alunos residentes no entorno da Escola Seixas Dória.

Os sujeitos da pesquisa, conforme informado anteriormente, são, agora, alunos da 2ª série 'A' do Ensino Médio em Tempo Integral. A turma iniciou o ano letivo de 2019 com 31 matrículas, no entanto apenas 29 alunos cursaram as aulas durante todo o ano. No dia da aplicação do questionário socioeconômico, mês de maio de 2019, estavam presentes 28 estudantes que frequentavam a escola, sendo 9 meninos e 19 meninas. Com base no questionário aplicado, 41,4% desses estudantes apresentavam a faixa etária de 16 anos de idade, os demais oscilavam entre 15 e 19 anos de idade. Observa-se, nesse quesito, que a diferença de idade/série dos estudantes é um fato comum, pois uma parcela significativa dos educandos está fora do ano correto em observância à sua idade.

De maneira geral, trata-se, portanto, de um público jovem. A exceção de um estudante, os demais declararam-se solteiros (96,4%). Quanto às combinações étnicas, no questionário foi utilizada a opção que historicamente compõe a formação do povo brasileiro, além de ser usado como padrão pelo IBGE. Apresentando as seguintes opções de origens (cor/raça): amarela, branca, indígena, negra (preta) e parda. Assim cada estudante teve a liberdade de escolha na opção a qual grupo pertencia de acordo com seus traços familiares. De acordo com sua autodeclaração, ficaram distribuídos 60,7% pardo, seguidos por 25% negro, 7,1% branco e nas opções amarelo e indígena obtivemos o resultado de 3,6% em ambas proposições. No quesito seguinte, os entrevistados em número de 78,6% afirmaram que seu histórico escolar é proveniente de escolas públicas. Os demais, 21,4% afirmaram ter anteriormente alternado nas duas redes de ensino, pública e privada.

Os dados, com relação à análise das informações no Quadro 1, superam o total percentual de cem por cento, pois foi dada a liberdade de marcar mais de uma opção, caso o aluno assim desempenha-se a atividade cotidianamente.

Desta forma, observa-se que, nas atividades do horário extraclasse, os alunos, em sua grande maioria (75%), afirmaram ajudar a família em atividades domésticas. Informação que pode ser explicada pelo fato de que com a vida cada vez mais atribulada dos pais, que normalmente permanecem o dia todo no trabalho, os filhos passam a colaborar com tarefas de manutenção da rotina de sua morada.

No entanto, os jovens desta pesquisa estudam em tempo integral e, nas horas livres, tentam conciliar o descanso diário das 9 horas-aulas de estudos com o trabalho doméstico. Entende-se que é importante uma educação doméstica, aprender a cozinhar, limpar a casa, lavar e passar roupa e também aprender a ter algumas responsabilidades no seio familiar, desde que isso não afete o rendimento escolar dos estudantes.

Outro fato que também chamou atenção nesse quesito, foi o percentual de mais de 14% dos estudantes que afirmaram conseguir desempenhar algum tipo de trabalho remunerado. Dados que podem ser explicados em associação aos resultados de outra questão, que foi formulada para os estudantes, quando questionados sobre a renda familiar. Alunos que, durante o horário que não estão na unidade escolar, trabalham no comércio, tocando em shows ou como manicure e cabeleireira, seja em casa ou a domicílio.

Atividades conhecidas devido à abertura dada à própria questão, quando estes eram perguntados qual a função exercida, caso sua resposta fosse assinalada. Outros, quando não estão na escola, usam o tempo disponível para a realização de tarefas escolares, pouco mais de 46%, os que afirmaram praticar atividades esportivas correspondem a 32,1% e, não houve registro de estudantes que participam de algum curso extraescolar.

QUADRO 2 – O QUE VOCÊ FAZ NAS HORAS VAGAS FORA DA ESCOLA

Opções apresentadas	Quantidade em %
Tarefas escolares	46,4
Ajuda a família em atividades domésticas	75
Atividades esportivas	32,1
Faz algum curso fora da escola	0
Trabalha	14,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

Em relação aos aspectos que caracterizam a estrutura familiar, os estudantes apresentam uma diversidade em quem são os responsáveis por eles. Primeiramente, a maioria deles não convive com o pai e com a mãe na mesma residência. Uma tendência que reflete as mudanças na família tradicional nuclear ao longo das últimas décadas e isso é comprovada com a estrutura apontada pelos estudantes.

Outro fato interessante é que nenhum estudante apresenta a tutela dos avós, algo considerado atípico na realidade de muitos jovens brasileiros que por motivos financeiros, de bem-estar físico e mental, morte e abandono, muitos pais passam direta ou indiretamente a guarda do filho para os avós. Noutro, há estudantes que afirmaram que irmãos mais velhos são responsáveis por eles na residência.

QUADRO 3 - RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS EM SUA RESIDÊNCIA (EM %)

Com quem moram os alunos?	%
Pai e mãe	35,7
Somente com a mãe	53,6

Somente com o pai	7,1
Avós	0
Outros parentes (irmãos)	7,1

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

Na análise sobre a condição da propriedade da moradia (própria, alugada, cedida, outra situação) dos sujeitos da pesquisa, 72,4% afirmaram morar em casa própria, 17,2% em casa alugada e a numeração de 3,4% para os estudantes que tanto afirmam morar em residências cedidas por terceiros como obtidas por outras situações que foi possível identificar. São habitações que se localizam no perímetro urbano da Escola Seixas Dória, sendo caracterizadas como do tipo casas térreas que, de modo geral, apresentam um crescimento urbano que tem por característica a expansão horizontal e não vertical, como ocorrem em cidades de grande porte.

Observa-se, no Quadro 4, que, apesar de poder marcar todos os itens enumerados, os estudantes deixaram claro que em suas casas há carência de algumas das características levantadas, ou seja, são alunos que ainda não possuem todos os atributos essenciais para um cidadão, isto é, uma rua asfaltada, água na torneira e eletricidade.

QUADRO 4 - COMO É A SUA CASA? (EM %)

SUA CASA É?	EM %
Em uma rua calçada ou asfaltada	53,6
Tem água corrente na torneira	92,9
Tem eletricidade	96,4

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

Sobre a constituição do grupo familiar referente à quantidade de moradores que vivem com esses jovens, situa-se entre 02 a 12 pessoas. Com esses dados é possível inferir que, na grande maioria, o núcleo familiar dos sujeitos pesquisados é constituído por muitas pessoas vivendo numa mesma residência. O número de cômodos relatado pelos entrevistados aparentemente consegue atender à necessidade dos seus moradores, quando eles afirmam, numa variação entre um a mais de seis cômodos, que a grande maioria (71,4%) habita numa residência dividida por mais de cinco compartimentos.

QUADRO 5 - QUANTIDADE DE CÔMODOS POR RESIDÊNCIA (Em %)

Quantidade de cômodos	%
1	0
2	0
3	0

4	10,7
5	17,9
Mais de 5	71,4

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

Outra questão importante, captada pelo questionário, diz respeito à oportunidade de responderem sobre a formação escolar dos seus pais, informações que podem revelar influências importantes da família sobre os educandos, questões que, certamente, influem nas visões do mundo e na aprendizagem histórica desses sujeitos.

QUADRO 6 – QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI?

Grau de escolaridade	%
Ensino fundamental I	21,4
Ensino fundamental II	25
Ensino médio (incompleto)	3,6
Ensino médio	10,7
Não sabe	14,3
Não estudou	3,6
Superior incompleto	0
Superior completo	3,6
Pós-graduado	0

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

O Quadro 6 mostra a escolaridade dos pais dos alunos pesquisados. Mais de 21% dos estudantes pesquisados responderam que seus pais cursaram o ensino fundamental I, que corresponde à antiga 1ª à 4ª série. Cerca de 25% afirmaram que seus pais não foram além do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Outros 10,7% garantiram que seus pais concluíram o ensino médio. Já 3,6% asseguraram que seus pais não concluíram o ensino médio. O total de 14,3% afirmou não saber qual a escolaridade dos seus pais. Pouco mais de 3,6% dos alunos respondeu que seus pais não estudaram. O total de 3,6% diz que seus pais cursaram e finalizaram o ensino superior completo, mas não prosseguiram numa pós-graduação.

QUADRO 7 – QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DA SUA MÃE?

Grau de escolaridade	%
Ensino fundamental I	32,1
Ensino fundamental II	25
Ensino médio (incompleto)	3,6
Ensino médio	17,9
Não sabe	7,1

Não estudou	0
Superior incompleto	0
Superior completo	10,7
Pós-graduado	3,6

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

Em relação ao quadro 7, que trata da escolaridade das mães dos alunos da Escola Seixas Dória, apareceu um quadro razoavelmente diferente. Pouco mais de 32% dos alunos responderam que suas mães cursaram até o ensino fundamental I, um número maior que o observado sobre seus pais. O ensino fundamental II foi a resposta de 25% dos estudantes quando perguntado sobre a escolaridade de suas mães. Cerca de 17,9% garantiram que suas mães concluíram o ensino médio. O total de 10,7% afirmou que elas seguiram o ensino superior e 3% dos alunos responderam que suas mães cursaram uma pós-graduação. Já os demais, cerca de 7,1% dos alunos disseram que não sabem o nível de formação da parte materna.

A análise dos dados referentes à escolaridade paterna e materna mostram que a escolaridade da maioria dos pais dos estudantes é baixa. Ao levar em conta que, somados os números de pais e mães que concluíram a educação básica, há o total de 28,6%. Com relação aos dados sobre o ensino superior, tem-se uma relativa melhora no caso das mães por essas obterem mais que o dobro do percentual sobre os pais que chegaram a finalizar o ensino superior completo (10,7%). Principalmente, considerando no quadro 7 o percentual de 3,6%, observa-se que estas são as únicas concluintes de um curso de pós-graduação, dentro do quadro de análise da formação curricular da família dos estudantes que chegaram a cursar uma universidade.

Tal diferença na escolarização dos responsáveis influencia nas atividades profissionais desempenhadas por estas pessoas. No caso dos responsáveis paternos, as atividades variam desde as que não requisitam grandes qualificações ou formações específicas até as que necessitam de alguma complexidade. São, em geral, trabalhos braçais, ligados à agricultura e à pesca (10,7%), à indústria (3,6%); a maioria é ligada ao comércio, transporte e outros serviços (28,6%). Alguns afirmaram que seus pais trabalham em cargo público no governo federal, estadual ou municipal (3,6%). Outros (7,1%) dizem que seu pai trabalha em serviços de casa (costura, cozinha, aulas particulares, etc.). O quantitativo de 25% presta serviços informais, isto é, sem carteira assinada. Um pouco mais de 10% afirma que seus pais não trabalham e, outros 7,1% não sabem as atividades desempenhadas pela parte paterna.

QUADRO 8- EM QUE SEU PAI TRABALHA OU TRABALHOU, NA MAIOR PARTE DA VIDA?

Atividade exercida	Em %
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	10,7
Na indústria	3,6
No comércio, banco, transporte ou outros serviços.	28,6
Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.	3,6
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.	0
Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).	25
Trabalha em casa em diversos serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.)	7,1
No lar	3,6
Não trabalha	10,7
Não sei	7,1

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

Em relação às responsáveis maternas, o cenário não é diferente, seguindo o padrão estabelecido na análise feita acima. Como acontece com os responsáveis paternos, as atividades desempenhadas pelas mães também seguem o mesmo processo, ou seja, uma divisão de trabalho entre aquelas que realizam trabalhos braçais, a exemplo do trabalho na agricultura e na pesca (7,1%), no comércio e outros serviços (21,4%) e no trabalho como empregadas domésticas (10,7%).

Outros estudantes declararam que há mães que desempenham cargo como profissional liberal, professora ou técnico de nível superior (3,6%). Não há registro de mães que trabalham na indústria ou como funcionárias públicas, mas chama atenção o fato de nenhum entrevistado afirmar que sua mãe é dona de casa e, ao mesmo tempo, cerca de 28,6% afirmam que elas estão desempregadas. Ao compararmos esse último dado com o número de pais que estão desempregados no quadro 7, percebemos que as mulheres continuam tradicionalmente mais vulneráveis ao desemprego no país.

QUADRO 9 - EM QUE SUA MÃE TRABALHA OU TRABALHOU, NA MAIOR PARTE DA VIDA?

Atividade exercida	Em %
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca	7,1

Na indústria	0
No comércio, banco, transporte ou outros serviços	21,4
Como trabalhadora doméstica	10,7
Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal	0
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior	3,6
No lar.	0
Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares, etc.)	14,3
Não trabalha	28,6
Não sei	3,6

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

Outro aspecto observado foi o quesito sobre a renda familiar. Um pouco mais da metade (60,7%) dos entrevistados afirmaram que no mês a sua renda familiar é de até 1 salário mínimo. Outros (21,4%), dizem que a soma da renda mensal varia de 1 a 2 salários. Há quem afirme que o somatório das rendas pode chegar a cinco salários mínimos mensais e, quem diga que sua família não tem renda fixa (3,6%). Assim, o percentual de famílias dos estudantes que vivem com rendimentos entre 1 até 2 salários mínimos corresponde à imensa maioria (82,1%).

Tratando-se, nesse caso, de indicadores que revelam que os alunos são provenientes de famílias de baixa renda e de consequentes carências socioeconômicas, dificultando o acesso à educação, à saúde, à cultura e às diversas formas de lazer. O que explica o fato de que uma parcela dos respondentes do questionário afirmarem precisar desempenhar algum tipo de atividade remunerativa em suas horas vagas, mesmo sendo alunos de escola em tempo integral.

Em relação às perguntas sobre sua escola, podemos observar no item que corresponde à locomoção até a unidade que, diante de todas as alternativas dadas no questionário, todos os 28 alunos entrevistados afirmaram que vão a pé assistir as aulas. Possivelmente, por todos eles morarem nas proximidades da escola. Quando perguntados sobre a sua avaliação qualificativa da escola, se consideram ela “excelente”, “boa”, “mais ou menos” ou “ruim”. Apenas as alternativas “boa”, com aproximadamente 7,1% e o termo excelente (92,9%) foram assinalados. Dados estes que podem ser explicados na tabela 8, que solicitou aos alunos a justificativa da escolha dada. Diante da quantidade de respostas, algumas das que resumem as ideias de avaliação suscitadas pelo grupo analisado foram escolhidas.

QUADRO 10 - QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE A ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA?

JUSTIFICATIVAS	
BOA	EXCELENTE
“É uma escola que tem como objetivo realizar sonhos e de ser alguém na vida”.	“É tudo muito bem organizado, tem excelentes profissionais, e por mais que seja cansativo, a gente aprende a conviver com todo mundo e a ser como uma família”.
“Ela é boa por causa dos ótimos professores que tem nela e os amigos”.	“No ensino, na qualidade dos professores e nos projetos que a escola oferece”.
	“Pela estrutura da escola e os bons profissionais que trabalham nela”.
	“O ensino integral mudou a minha vida”

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da 2ª série A da Escola Seixas Dória. 2019.

No Quadro 10, alguns dos estudantes da 2ª série “A” da Escola Seixas Dória qualificou a unidade como sendo boa porque tem “como objetivo realizar sonhos” e por causa dos “ótimos professores que nela tem e os amigos”. Já a maioria dos alunos a classificou como sendo excelente ao relatar sobre a sua estrutura, organização, professores capacitados, ensino de qualidade e porque lá aprendem “a ser como uma família”.

A respeito das ideias acerca da escola, que refletem noutra questão, que os interroga sobre o fato deles gostarem de estudar numa escola de ensino em tempo integral, foram oferecidas as alternativas “sim”, “não”, “mais ou menos” e “não sei responder”. Sendo que apenas duas opções foram assinaladas, a que corresponde ao item “sim” (89,3%) e 10,7% para o “mais ou menos”. Números que atestam que os alunos dessa escola gostam de estudar num programa dessa modalidade por, segundo eles, possuir ao menos o básico que é a estrutura física, ensino de qualidade e um ambiente favorável para a aprendizagem.

Procurou-se, ao final do questionário, direcionar as duas últimas perguntas para o trabalho com os *fanzines*. Primeiro, ao saber se o aluno da Escola Seixas Dória gostava de atividades artísticas que envolvessem a técnica do desenho, pintura e colagem. Para isso, foram oferecidas as opções “sim” e “não”, obtendo o total de 96,4% e 3,6%, respectivamente. Dados importantes para o desenvolvimento das narrativas com os *fanzines*. Outro questionamento foi sobre o seu contato com esse tipo de publicação, ao perguntar se eles já tinham ouvido falar nesse tipo de produção. A maioria respondeu que não (85,7%) e outros 14,3% afirmaram já ter conhecido, seja nas escolas anteriores a essa ou por meio de parentes que possuem algumas revistas produzidas em forma de *zines*.

Diante da constatação de uma comunidade de alunos carentes de serviços básicos, o *fanzine* inserido no contexto de ensino e aprendizagem em ambiente escolar pode proporcionar uma maior autoestima aos sujeitos da pesquisa. Bem como, favorecer uma maior liberdade de criação e, principalmente, expressão no meio sociocultural. O que pode ser constatado nas palavras de Nascimento (2010):

O *fanzine* tem margeado a escola e, mesmo sendo de baixo custo, não o incluímos na sala de aula como um recurso pedagógico que possibilita o exercício da cidadania, da criatividade e da criticidade, além de ampliar o olhar ante as imagens que nos são postas (NASCIMENTO, 2010, p. 123).

Desta forma, o aluno poderá melhorar sua forma de se expressar, não só na escola como também com os amigos e parentes, de um modo autoral e autônomo ao dominar todo o processo de elaboração, desde a coleta de informações, redação, diagramação, arte, composição, além da impressão e distribuição dos *fanzines*. Trata-se de uma ferramenta alternativa ao meio de divulgação de ideias, do estímulo da criatividade e do protagonismo na sala de aula. Além de possibilitar em sua produção a atuação de forma reflexiva, consciente e divertida (CAMPOS, 2009).

4. APLICAÇÃO E REFLEXÕES DOS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DO ROTEIRO CONCEITUAL EM EFETIVAÇÃO

Neste capítulo, é apresentada a parte empírica da pesquisa. As experiências e desafios ocorridos no uso de *fanzines* no ensino de História, numa turma do segundo ano do ensino médio em Tempo Integral, localizada numa unidade escolar do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. A metodologia adotada foi a Aula-oficina, tendo como referência as contribuições do campo da Educação Histórica, ao privilegiar como objeto de estudo a investigação da consciência histórica de sujeitos em situações concretas de ensino e aprendizagem.

Buscou-se analisar e compreender as percepções dos alunos dessa turma, quando esses utilizaram o *fanzine* como dispositivo auxiliar na organização do pensamento histórico-conceitual, em especial, o substantivo 'Revolução'. Trata-se da descrição de uma pesquisa qualitativa, que apresenta a aplicação experienciada de um Roteiro de Aulas-oficinas

circunscritas no formato de construção coletiva do conhecimento. Uma alternativa de incluir o aluno e suas experiências no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o conhecimento que ele já traz e o que ele é, em sua agência social.

Uma investigação que parte dos conhecimentos prévios dos alunos para, então, categorizá-los e analisá-los a fim de observar mudanças significativas no processo de construção do pensamento histórico. Justificando-se, ao se inserir na perspectiva da Educação Histórica, com vistas à promoção do desenvolvimento de “uma estrutura utilizável do passado” (LEE, 2006, p. 145). Ideias mais elaboradas no pensamento histórico que permitem uma explicação útil em sua orientação à vida prática. Resultados que prescrevem, a partir da realidade escolar, uma alternativa a uma melhor familiarização com o método histórico, propriamente dito, numa busca à maior progressão da aprendizagem em História.

4.1. Atividade 1: Conhecimento prévio sobre o termo ‘Revolução’ (Aula 1)

Seguindo a aplicabilidade do Roteiro de Aulas-oficinas propostas, passou-se a investigar o conhecimento das ideias prévias dos alunos. Os alunos da turma do 2º ano responderam um questionário qualitativo⁴² contendo a seguinte pergunta: Com base no que você estudou em História, o que você chamaria de ‘Revolução’?

Sabendo que nesse momento, o papel desta professora/pesquisadora é visto como de investigadora social a quem caberia “aprender e interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar certo/errado” (BARCA, 2004, p. 134), mas para auxiliá-lo a modificar, de maneira positiva, os conceitos e ideias que os mesmos possuem sobre os temas e conteúdos propostos, como também a sistematização das respostas proferidas no questionário. Isso porque o desenvolvimento da Literacia histórica, em termos de qualidade no ensino, passa pela avaliação das ideias prévias dos alunos a partir de critérios de análises, reflexão e ação das mesmas; depois recorre a sua categorização analítica no intuito de empreender mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem que espera-se ocorrer nas Aulas-oficinas com os *fanzines*.

⁴² Ver apêndice 3 (Questionário qualitativo).

O levantamento do conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade” (RAMOS, 2013, p. 05).

Nesse sentido, para analisar as ideias tácitas dos alunos a respeito do que eles compreendiam sobre o termo ‘Revolução’, foi reaplicado, na aula seguinte, o questionário qualitativo⁴³ para avaliar o nível de aprendizagem sobre esse conceito substantivo na História. Procedimento que também se repetirá ao final do Roteiro de aplicação das Aulas-oficinas com narrativas em formato de *fanzines*. Para isso, segue um panorama com a ideia central das respostas obtidas dos 24 alunos investigados, os quais estavam presentes neste segundo momento de aplicação do instrumento. Em seguida elas são categorizadas. Nessa categorização, foram fundamentais as contribuições de Lee (2001), que utilizou categorias analíticas para investigar o pensamento dos jovens ingleses, na tentativa de entender como ocorre a progressão das ideias dos jovens no conhecimento histórico. As categorias criadas por Lee (2001) são divididas em sete níveis de progressão das ideias históricas, e cada qual classifica o pensamento dos jovens em:

Nível 01 - Tarefa explicativa não alcançada. Nível 02 – Confusão. Nível 03 - Explicação através da assimilação e déficit. Nível 04 - Explicação por meio de papéis e/ou estereótipos. Nível 05 - Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente. Nível 06 - Explicação em termos do que as pessoas pensavam naquele tempo: empatia histórica. Nível 07 - Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplas.

A partir dessas sistematizações, tem-se as categorizações adaptadas para as investigações realizadas pela pesquisadora Lilian Castex (2008) em seus estudos sobre o conceito substantivo Ditadura em jovens paranaenses. Sua construção denominou as seguintes categorizações das ideias prévias dos alunos:

- Ideias ausentes ou sem nexos: são as ideias dos jovens que não conseguiram responder à questão ou expressaram ideias sem sentido.

⁴³ Ver apêndice 3 (Questionário qualitativo).

- Ideias confusas sobre o passado: são as ideias dos jovens que representavam confusão sobre o passado histórico, demonstrando que o aluno ainda não tinha propriedade para falar sobre o assunto.
- Ideias parciais, pouco complexas: quando os jovens apresentavam, em suas narrativas, ideias históricas parciais, de pouca complexidade.
- Ideias históricas complexas: quando os jovens conseguiam explicar as ideias históricas do passado, mostrando como entenderam os fatos de determinado tempo histórico, estabelecendo relações com as pessoas daquele tempo e percebendo-as em seu contexto histórico (CASTEX, 2008, p. 109).

As ideias prévias apresentadas pelos jovens da Escola Seixas Dória serão classificadas a partir da utilização dessa categorização de pensamento histórico. Os níveis de progressão aqui estabelecidos evidenciam um tipo específico de pensamento histórico: aquele oriundo da narrativa escrita. Lembrando que o questionário trabalhado no ensino de História buscava saber os conceitos de ‘Revolução’ que os alunos⁴⁴ do ensino médio possuem, sendo eles escritos tal como enunciados.

Ressaltando que estão descritas as respostas dos alunos que permaneceram na unidade escolar e que estavam no dia da aplicação do questionário, portanto, 24 alunos. As cinco respostas restantes dessa classe de 29 alunos foram analisadas de forma separada, pois correspondem aos alunos que começaram a estudar na escola no decorrer do ano letivo de 2019 e, conseqüentemente, pós aplicação do questionário nesse primeiro momento.

Dito isso, as respostas dos alunos aqui evidenciadas foram analisadas e categorizadas em níveis de progressão de conhecimento de acordo com a linguagem escrita utilizada pelos estudantes para enunciar o seu pensamento histórico a respeito do conceito da palavra ‘Revolução’. Uma ferramenta escolhida por constituir um item substancial à pesquisa qualitativa, entre as diferentes formas de expressão do conhecimento histórico.

QUADRO 11 - IDEIAS AUSENTES OU SEM NEXO

ALUNO (A)	RESPOSTA
1A	“É algo que ocorre quando a discordia ou falta de compriensão em ambos os lados ex: país, grupo ou nações diferentes”.
2B	“Não sei. Mas quero aprender”.

⁴⁴Todos os nomes de alunos aqui referenciados foram substituídos por códigos para manter a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa. Em consonância com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que garante o sigilo das informações de identificação e, que ninguém participou de forma obrigatória.

3C	“Revolução é o que ocorreu no século passado poderia ser chamado de várias outros nomes mais colocou revolução pois contra de envolver vários países”.
----	--

Fonte: Autora (2018).

No quadro acima, observamos que as respostas dadas à questão “Com base no que você estudou em História, o que você chamaria de ‘Revolução’?”, evidenciaram que nessa turma, três jovens apresentaram ideias ausentes ou semnexo. Alunos que em suas respostas, afirmaram pouco ou nada saber sobre o conceito substantivo ‘Revolução’, antes deste ser trabalhado pelo professor nos conteúdos da disciplina História em sala de aula.

Na categoria “Ideias confusas sobre o passado”, foi adaptada a essa classificação uma subdivisão para melhor interpretar as confusões acerca do significado de ‘Revolução’ e sua associação a outros conceitos substantivos e a ideias de segunda ordem.

QUADRO 12 - IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO

a) ‘Revolução’ como sinônimo de Revolta	ALUNO	RESPOSTAS
b) ‘Revolução’ como sinônimo de progresso	4D	“Revolução é povo, violento, guerra, a revolta do povo”.
	5C	A guerra é a revolta no mundo.
	6E	“É a inovação de períodos históricos de várias histórias a Revolução serve pra sabermos a resposta varios contextos antigos”.
c) ‘Revolução’ como mudanças políticas, sociais e	7F	“Algo que muda por exemplo o modo de vida de uma determinada população por completo para melhor”.
	8G	“Uma coisa Antiga que se renovou! Uma coisa que era velha e se tornou novo!”
	9H	“Revolução é algo para se revolucionar, descrever mudanças rápidas como a política todo ano se renova”.

econômicas	10I	“Revolução pra mim é um tipo de mudanças ou organização estrutural de uma sociedade”
	11J	“Revolução é a mudança de várias coisas, como correu a Revolução Industrial onde ocorreu as indústrias revolucionárias”.
	12H	“Revolução é tudo aquilo que se renova que é novo. É uma revolução como a política que sempre vai se renovando a cada ano”.
d) ‘Revolução’ no sentido de evolução	13K	“O jeito que as coisas vão evoluindo o modo que as leis mudaram que as espécies evoluíram, as ideias como se passou, cada dia é uma revolução nova porque da pra fazer uma nova história”.
	14L	“A revolução é qualquer matéria que pode se transformar, uma matéria, uma história, qualquer coisa que tenha um ponto inicial como umas simples bactérias se transformaram em seres humanos, ou também pensamentos, como foi gerada a filosofia. Também as armas da guerra. Tudo passa por uma revolução”.
	15M	“O tema Revolução Pra mim indica que Estamos sofrendo mudança o que Eu aprendi foi que a Revolução serve Pra mudar alguns fatos Por Exemplo os telefones a cada ano que se Passa muda suas características assim a Revolução Humana a cada ano que Passa nos muda a nossa característica antigamente nós andávamos e tínhamos semelhança igual do macaco e hoje somos mais inteligentes com mais atos de convivência”
	16N	“Acredito que seja uma transformação, uma evolução. Algo do tipo”.
	17O	“Eu chamaria de uma coisa que evoluiu que mudou”.

Fonte: A autora (2018).

Em linhas gerais, dois estudantes demonstraram em suas respostas que o seu conhecimento prévio a respeito do significado de ‘Revolução’ parte da sinonímia com o termo Revolta. No entanto, estes são termos substantivos diferentes por caracterizarem situações históricas específicas.

Há ainda três estudantes que associaram ‘Revolução’ com a ideia de Progresso. O pesquisador Peter Lee (2003) já havia alertado em seus estudos que duas ideias do senso comum podem dificultar a compreensão do passado: "o presente como ponto de partida para o que é ‘normal’ [...] e a ideia de ‘progresso’” (LEE apud GEVAERD, 2009, p. 49).

Assim, esses alunos tomam o conceito de progresso como sendo o de progresso tecnológico, ao afirmarem que “era uma coisa antiga que se renovou!” e “que muda, por exemplo, o modo de vida de uma determinada população por completo para melhor”, respostas que tratam o passado como deficitário.

Outros dois alunos confundem as suas ideias sobre o significado de ‘Revolução’ com a ideia de mudanças sociais e políticas ao interpretar as regras do cenário político atual como exemplo de ‘Revolução’. Ou apenas, um termo relacionado a mudanças sociais: “Revolução pra mim é um tipo de mudanças ou organização estrutural de uma sociedade” ou num viés econômico “Revolução é a mudança de várias coisas, como correu a Revolução Industrial onde ocorreu as indústrias revolucionárias”.

Houve também a constatação de cinco respostas que relacionam o conceito com a ideia de evolução. Nessas assertivas, o evento caracterizado como revolucionário tem para eles, em sua essência, o sentido de transformação linear, de aperfeiçoamento entre o antigo até chegar a algo mais complexo. Um dos estudantes exemplifica o conceito de ‘Revolução’ da seguinte maneira: “assim a Revolução Humana a cada anos que Passa nos muda a nossa característica antigamente nos andava e tenha semelhança igual do macaco e hoje somos mais inteligente com mas abtos de convivência”. Desta maneira, percebe-se que seus conceitos estão carregados de estereótipos, em decorrência do modo como o aluno aprecia os sujeitos do passado, a partir do seu presente, pelo seu modo de viver. O que desemboca nessa situação de estranheza, em que os sujeitos na história são vistos como menos inteligentes por pertencerem a conjunturas históricas "moralmente deficitárias" (LEE, 2003, p. 22-24).

Esta resposta e as anteriores evidenciam que os alunos apresentam uma confusão nas ideias de segunda ordem, ou seja, da natureza da história, ao utilizar uma inversão de procedimentos que, ao invés de dialogar com os conhecimentos históricos que possuem, mesmo de maneira deficitária, utilizam os termos estruturantes, tais como progresso, mudanças, evolução para definir o conceito substantivo em si, e não um caminho em sua organização do pensamento histórico ao associá-lo à compreensão de conteúdo/conceitos substantivos.

QUADRO 13- IDEIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS

ALUNO (A)	RESPOSTA
18P	“A revolução industrial pra mim foi um conjunto de mudanças que aconteceram na europa a substituição do trabalho, artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas”
19Q	“Eu acho que revolução tem haver com evoluir ou deve ser algo relacionado a revolta contra algo que alguém seja contra e mudar para melhor ou pior, ou deve ser quando faz modificações como na revolução industrial (XVIII) que as coisas deixaram de ser fabricado a mão para ser fabricado por máquinas”.
20R	“Revolução é Revolta, Raiva, Guerra entre países, comunidades. Revolução acontece muito na França. "A Revolução Francesa".

Fonte: Autora (2018).

Para a categoria (quadro 13), temos três respostas de jovens que expressaram suas ideias de modo parcial, com pouca complexidade. Os jovens aqui citados conseguem apresentar, em suas respostas, ideias históricas que fazem parte de conjunturas sociais, políticas e econômicas que por convenção historiográfica denominaram-se ‘Revoluções’, a exemplo da ‘Revolução’ Francesa (1789) e ‘Revolução’ Industrial, a partir do século XVII. Mas são apenas fragmentos de processos caracterizados por esse substantivo e não uma enunciação do aprendizado conceitual.

QUADRO 14 - IDEIAS COMPLEXAS

ALUNO (A)	RESPOSTAS
2IS	“Para me revolução é uma mudança dentro de uma sociedade que ocorre no contexto político, econômico, cultural e social como uma revolução”.
22T	“É uma mudança brusca no poder político ou na organização estrutural de uma sociedade que ocorre em um período relativamente curto de tempo”.
23U	“Revolução é uma mudança causada por pessoas, é uma movimento ao qual várias

	pessoas hoje são o que são. Muitas pessoas ficaram com seu nome marcado pelo simples fato de ter sido e ter feito a revolução”.
24V	“Revolução é um termo apropriado para descrever uma mudança rápida tanto na parte econômica, tanto para outro tipo como político”.

Fonte: Autora (2018).

Neste quadro, é possível identificar que quatro dentre os 24 alunos conseguiram formular explicações mais complexas. São estudantes que explicaram à luz dos seus conhecimentos prévios, o significado do substantivo ‘Revolução’, compreendendo ideias e valores do passado e interpretando-os em seu contexto histórico. Vale destacar que há um embate temporal sobre a duração de um evento revolucionário, quando o(a) aluno(a) 22T o considera como sendo um acontecimento de “período relativamente curto de tempo”. Mas para o(a) aluno(a) 24V, este constitui “uma mudança rápida tanto na parte econômica, tanto para outro tipo como político”.

São, portanto, operações lógicas e individuais fomentadas em sua forma de interpretar o evento histórico, a partir do olhar nas janelas do passado, ou melhor, nas fontes e narrativas históricas que perpassaram sua trajetória escolar. Há também uma menção à atuação dos sujeitos históricos estabelecendo relações com as pessoas em seu sistema e percebendo-as em seu tempo e espaço específico na história: “Muitas pessoas ficaram com seu nome marcado pelo simples fato de ter sido e ter feito a ‘Revolução’”.

Tendo em vista que a numeração de quatro alunos que chegaram a formular ideias consideradas mais complexas é relativamente pequena, se comparado ao total de 24 alunos que responderam a esse instrumento de pesquisa, passou a existir, portanto, uma maior motivação no sentido de construir uma efetiva aprendizagem conceitual em História para otimizar o que foi averiguado na investigação, no sentido de fortalecimento da progressão dos conhecimentos históricos que os alunos apresentam em sua narrativa escrita.

Ignorando estágios de aprendizagens e, aceitando o dizer de Lee (2001): “aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes, oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada” (LEE apud BARCA, 2004, p. 144), entende-se que um processo de ensino e aprendizagem não tem a ver com a capacidade de os alunos acumularem uma maior ou menor quantidade de informações sobre o passado, mas significa entender a história como um

“compromisso de indagação” (LEE, 2006) com vistas a um letramento histórico, essencial em sua orientação na vida prática.

De posse dessa realidade, as Aulas-oficinas foram aplicadas em duas aulas selecionadas em meio à grade curricular dos alunos do segundo ano do ensino médio, da Escola Seixas Dória. Vale ressaltar que a motivação dos alunos em comunicar o que seria produzido em cada oficina acarretou, de modo simultâneo, a criação de um espaço para a divulgação das suas narrações artísticas. Espaço pensado e produzido graças à abertura proporcionada pelo currículo do Ensino em Tempo Integral, numa disciplina chamada Eletiva. É uma matéria semestral em que alunos de diferentes turmas e séries podem optar por cursá-la.

Sua matriz curricular insere-se na parte diversificada para promover ao aluno um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio deles é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais (BRASIL, 2016).

Em janeiro de 2019, durante a ocorrência da disciplina: “Eu curto, eu preservo”, tinha por finalidade trabalhar a partir de materiais recicláveis (garrafa pet, papelão, plástico, vidrarias) a construção de materiais que proporcionassem espaços de sociabilização dos alunos, pois a escola carecia de lugares e bancos de assentos para os alunos dialogarem nos intervalos das aulas. Os alunos aproveitaram também para construir um lugar de divulgação das narrativas históricas em formato de *fanzines*.

O ambiente escolhido foi a biblioteca da escola, tanto por uma questão de preservação como pela adequação do próprio material. A disciplina comportava apenas 18 alunos. Lembrando que, como ainda não havia terminado o ano, havia ainda a presença dos alunos do município de Itaporanga. Juntos, eles produziram, nos dias 02, 09 e 16 de janeiro de 2019, nas duas horas-aulas (100 min), um mural e reformaram cadeiras em desuso na escola para ambientar a comunicação do saber produzido em aula. Materiais como a esteira de palha e tecidos foram custeados pela pesquisadora por não estarem disponíveis na escola. Toda a produção pode ser acompanhada, através de registros visuais, em anexo a este trabalho.

4.2. Oficina 1: Construindo meu *fanzine* (Aula 2)

Essa primeira oficina foi desenvolvida para que os alunos tivessem o seu primeiro contato com os *fanzines*. A primeira oficina foi realizada no dia 22 de janeiro de 2019, ainda

nas turmas do 1º ano A, B e C, cada uma em seu horário de aula. Os alunos foram convidados a se dirigir à biblioteca, devido à disposição circular das mesas para facilitar tanto a confecção como a troca de experiências entre os próprios alunos e, destes com a professora. Após, apresenta-se o local em que os resultados de sua produção serão exibidos.

Como observado no questionário socioeconômico, apenas 14,3% afirmam já ter conhecido a produção em forma de *fanzines*, seja nas escolas anteriores ou por meio de parentes que possuem algumas revistas produzidas em seu formato. Assim, como a maioria (85,7%) desconhecia essa publicação alternativa, foi levado, para cada aluno, um breve resumo impresso da definição de *fanzine*. Com isso, passou-se a discutir as informações do texto e todos os alunos demonstraram bastante curiosidade na descoberta das informações.

De modo particular, as primeiras oficinas nas turmas do 1º ano B e C contaram ainda com uma participação interdisciplinar da professora de Português da escola. Foi um convite que teve como objetivo explicar a importância de narrar a história em linguagem textual, mas em consonância com as normas culta da Língua Portuguesa. Sua intervenção na Aula-oficina foi de apenas 7 minutos, mas vista como essencial para que os alunos compreendessem melhor que não basta comunicar de maneira lúdica suas ideias suscitadas nas oficinas, mas antes é preciso saber se fazer compreendido. Já na primeira oficina da turma do 1º ano A, a professora de Português não pôde comparecer devido a um choque de horário entre aulas, mas ela aproveitou um momento de sua própria aula para falar, nessa turma, sobre a importância da ortografia correta nas produções dos *fanzines*.

O professor de Artes também foi convidado a participar dessa primeira oficina para falar da importância do uso da imaginação artística, bem como da liberdade em misturar as cores durante a produção dos *fanzines*. Assim, após a fala da professora de Português, ele deu continuidade à oficina. Entretanto, devido a questões pessoais ele somente conseguiu comparecer à oficina da turma do 1º ano C. Nas demais, se prontificou também a retirar minutos de sua aula para falar aos alunos do emprego das cores como maneira de dar forma e luz a sua experiência de aprendizado.

Apesar de algumas dificuldades em aplicar a mesma metodologia inicial em cada turma, as primeiras oficinas continuaram seguindo a mesma sequência: apresentar e discutir o que é um *fanzine*. Em seguida, para que eles compreendessem a ideia inicial dos primeiros

fanzineiros, foi exibido aos alunos um *fanzine* de autoria da própria pesquisadora, produzido não como professora, mas como fã de uma dupla musical do universo sertanejo⁴⁵.

Após, foram apresentados alguns sites eletrônicos de pessoas que ainda produzem *fanzines* com discursos, geralmente sem intenção de lucro, sobre textos diversos, histórias em quadrinhos, música, cinema, literatura, comportamento, isso de modo isolado, ou tudo junto nos mais variados formatos e cores. Num segundo momento da aula, para não ficar na teoria, foi introduzido um exercício prático, mas de maneira individual: produzir um *fanzine*.

Para isso, foi levado para cada mesa um suporte de materiais para a produção dos *fanzines*, tais como canetinhas e lápis coloridos, tesoura, cola e papéis diversos (coloridos, em branco ou como revistas). Apenas os recortes de revistas não estavam disponíveis na escola. Foi ensinado, de maneira exemplificada e à frente da turma, como dobrar o papel sulfite A4 para dar corpo aos *fanzines* que esperava-se produzir em aula. O passo seguinte foi sobre a temática.

O tema escolhido, em ambas as turmas, foi decidido pela própria professora/pesquisadora. Escolhendo-se trabalhar com a ideia “Seu fã”, os alunos iriam produzir nas primeiras oficinas um *fanzine* e dedicá-lo a uma pessoa da escola, seja ela colega de turma, professor, funcionário administrativo ou serviços gerais. Dessa forma eles entenderiam o próprio termo *fanzine* como uma, literalmente, “revista de fã” (aglutinação do inglês *fan* + *magazine*), possibilitando uma maior motivação pessoal, ao produzi-lo para alguém que eles admiravam.

Inicialmente ocorreram duas aulas com duração de 50 minutos cada, em ambas as turmas do primeiro ano do ensino médio, para trabalhar o surgimento, aprender a montar e confeccionar um *fanzine*. Esperava-se que nesse tempo as oficinas pudessem ser finalizadas, mas assim não ocorreu com a maioria dos estudantes. Então, de maneira até inesperada, alguns alunos das turmas A, B e C, que não conseguiram terminar o seu *fanzine*, propuseram levar e terminar em suas residências. Proposta aceita pela professora. Assim, dos 74 alunos que compunham as três turmas iniciais dos primeiros anos, 65 *fanzines* foram confeccionados e, claro, como “combinado”, entregue ao seu destinatário. Algumas dessas primeiras produções encontram-se no Anexo 4 (figuras 15 e 16). Lembrando que, nessa parte do texto, são relatadas as ações vivenciadas nas oficinas com o quantitativo de alunos dos primeiros

⁴⁵ A dupla escolhida foi a dos cantores Jorge e Mateus, cujas letras musicais foram utilizadas para enredar um exemplo de *fanzine* produzido a partir de uma fã, tal como constado em suas primeiras edições: revistas feitas por fãs em diversos lugares.

anos do ensino médio A, B e C, que, nesse momento, ainda permaneciam na escola. Portanto, não tem como separar e descrever a experiência isolada dos alunos.

4.3. Oficina 02: Descrição da Aula-oficina sobre a Temática da ‘Revolução’ Agrícola na turma do 1º ano C (Aula 3)

Familiarizados com os *fanzines*, os alunos passaram, mensalmente, a confeccioná-los. Suas oficinas ocorreriam em duas aulas de História, alternadas ou seguidas na grade de horário, em observância da turma em questão. Para as três turmas, o tema foi o mesmo: ‘Revolução’ Agrícola. Esse foi trabalhado de modo habitual em sala de aula, mas como a intenção foi avaliar a progressão conceitual da aprendizagem, os alunos, tendo como suporte evidências históricas disponíveis, deveriam narrar de maneira lúdica o aprendizado adquirido em sala.

Para isso, fontes diversas foram utilizadas nas oficinas, tais como mapas, textos de revistas, livros de edições antigas e cedidos pela escola para recortes e Histórias em Quadrinhos (HQs) com marcações temporais que iam do Período Paleolítico ao Neolítico. O livro didático não foi utilizado por não ter havido distribuição deles na escola até o presente momento da pesquisa. Vale ressaltar que todos os vestígios históricos e sua disponibilidade serão abordados como sugestão nos roteiros de Aulas-oficinas preparadas para aplicação por outros profissionais em História.

Portanto, essa segunda oficina começou a ser aplicada na semana seguinte (em 29 de janeiro de 2019). A turma do 1º ano C foi a iniciante. Os alunos receberam os materiais (papeis variados, tesoura, cola, lápis coloridos) e, com o auxílio das evidências selecionadas, passaram a construir sua narração sobre o contexto histórico escolhido em aplicabilidade do conceito de ‘Revolução’. Como eles já haviam estudado esse tema anteriormente em sala de aula, foi solicitada a narração da temática ‘Revolução’ Agrícola em compreensão do substantivo que a nomeia. Para tanto, foi necessário recorrer à seleção de fontes para a construção da narração.

No trabalho com fontes, recorreu-se às orientações de Circe Bittencourt (2008) à medida que, sumariamente, foram descritos os documentos utilizados nas oficinas, destacando as principais informações neles contidas e a mobilização dos saberes e conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e sua relação com as fontes em evidência. Também houve a solicitação para eles identificarem a natureza dos documentos e realizarem críticas e

indagações a fim de reconstruir, através de suas narrativas em *fanzines*, a conexão entre o tema e as informações trazidas pelo documento. Eles identificaram e modelaram, gráfica e artisticamente, a sociedade ali identificada, da forma como se estabeleceram no tempo e no espaço, mediante seus aspectos socioculturais e até como pensavam ou sentiam no tempo e no espaço em estudo.

Durante a execução, os alunos trocaram muitas informações sobre como construir e organizar a expressão de suas narrativas. A professora foi mais acionada para ajudar a escrever a linguagem verbal da narração sobre a ‘Revolução’ Agrícola e, não propriamente para o assunto em si. Ainda durante a produção, ocorreu a intervenção oral da professora numa orientação aos estudantes para analisarem os materiais fazendo inferências e comparações. Desse modo, os recentes *fanneditores* suscitariam críticas, hipóteses e conclusões históricas sobre o tema ‘Revolução’ Agrícola, em questão. Assim, os discentes tomaram consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer sobre a ‘Revolução’ Agrícola.

Nesta turma (1º C), dos 26 alunos matriculados, 22 estavam presentes, sendo que 03 alunos não fizeram a atividade, entregando a folha em branco. Produzidos os *fanzines*, pediu-se de maneira voluntária que os alunos explanassem os sentidos e percepções que foram diagnosticados em torno do contexto histórico para que esse fosse caracterizado como uma ‘Revolução’. Cada ideia foi anotada em um cartaz reservado para esta finalidade.

Dentre as percepções da turma, a respeito do termo ‘Revolução’, alguns entenderam como sendo “mudança nos acontecimentos”; outros, que “uma coisa não deixa de existir necessariamente quando a outra aparece”; como também um aluno abordou sobre “a ideia de permanência”. Estes e outros entendimentos foram anotados no cartaz para que, ao final de todas as oficinas, eles percebessem conjuntamente o que foi experienciado e compartilhado na turma. Claro que, de modo individual, eles foram novamente questionados sobre o que conseguiram apreender a respeito do conceito, averiguando uma possível maior progressão da aprendizagem anterior às oficinas.

Recolhidos os *fanzines*, estes foram parcialmente analisados em sua forma e conteúdo, em seguida expostos no mural confeccionado para a troca de experiências narrativas. Ato de socialização do conhecimento produzido e valorização do trabalho estudantil que, de modo particular, credencia o conhecimento do indivíduo na construção da sua identidade. Edificação essa, que se constrói à medida que o aluno viaja com liberdade no recorte de letras ou palavras, nas caligrafias – às vezes grosseiras, em imagens de diferentes tipos e tamanhos.

No período da tarde, esperava-se a aplicação das oficinas com o tema ‘Revolução’ Agrícola nas turmas A e B do primeiro ano, o que não ocorreu devido a alguns fatores que independem da vontade da pesquisadora. Essas turmas do primeiro ano tinham aula de História no turno vespertino, diferentemente da turma do 1º ano C, com aulas pela manhã.

No cronograma estabeleceu-se que as oficinas aconteceriam no mês de janeiro, penúltimo mês do ano letivo, no entanto, a metodologia não esperava que, na última semana deste mês, os vigilantes que monitoram a escola parassem suas atividades devido a problemas no atraso de pagamento de salário da empresa contratante. Assim, por medida de segurança, as aulas aconteceram apenas no turno matutino.

Solucionada essa questão, o mês de fevereiro iniciou-se com um novo bombardeamento à pesquisa: a notícia da falta de fornecimento de alimentos para o almoço dos alunos, algo essencial em uma escola de ensino integral (manhã e tarde). Novamente, nas duas primeiras semanas do mês de fevereiro, as aulas aconteceram no turno matutino.

Todos esses contratempos acabaram por impedir a aplicação das oficinas nas turmas do 1º ano A e B. Claro que aconteceu uma ou outra aula de História cedida no horário de outros professores, mas foram utilizadas em detrimento das oficinas para o cumprimento da matriz curricular esperada para essa série escolar. Assim, o cronograma foi reformulado para que nos meses iniciais as oficinas fossem retomadas.

Esperava-se dar continuidade ao trabalho das oficinas com os alunos, agora na segunda série do Ensino Médio em Tempo Integral. No entanto, foi nesse mesmo mês que a pesquisa fora acometida da notícia de que os alunos que residem nos municípios de Itaporanga e São Cristóvão não poderiam mais estudar na Escola Seixas Dória. Em explicação, afirmaram que o transporte público escolar, que fazia o trajeto até a periferia do município de Nossa Senhora do Socorro, foi retirado de circulação, tanto por questões políticas como por questões de interesses institucionais.

Em Itaporanga há uma escola de Ensino em Tempo Integral, e esta requisitou que os alunos estudassem no município de suas residências, a administração pública do município acatou o pedido. Já os alunos do município de São Cristóvão também perderam o seu meio de transporte, pois essa quantidade de alunos que saía da sede ao município de Socorro era ínfima e onerava os cofres públicos. Informações estas adquiridas pela assessoria da educação dos municípios de Nossa Senhora do Socorro e de Itaporanga D’Ajudá.

Com isso, a escola perdeu exatos 50 alunos e, consequentemente, a pesquisa também. Restaram somente os alunos que moram no entorno da unidade escolar, os quais foram

novamente matriculados no início do ano letivo de 2019 e, agrupados numa única turma do segundo ano, denominada 2º ano A.

Ao iniciar as aulas, avaliou-se que, dentre os alunos que frequentavam a escola na série anterior, apenas sete não renovaram a matrícula e mais 4 novos alunos ingressaram na instituição, no decorrer do ano letivo de 2019, e foram convidados à pesquisa. Assim, com a numeração de 29 alunos, há o quantitativo de integrantes que passaram a compor essa turma no segundo ano do ensino médio. Justamente o quantitativo que será trabalhado no decorrer das demais oficinas em sequência da aplicação do Roteiro conceitual de Aulas-oficinas. É importante que o leitor perceba que nem todos os 29 alunos estarão presente em todas as oficinas, esse número irá oscilar em vários momentos.

Nesse cenário, as oficinas seguintes ('Revolução' Urbana, Comercial, Revoluções Inglesas no séc. XVII e 'Revolução' Industrial) continuaram de acordo com a reformulação do cronograma. Elas foram essenciais à conclusão do objetivo do trabalho aqui proposto para analisar as potencialidades dos *fanzines* na organização do pensamento histórico, na busca pelo sentido conceitual, consoante à epistemologia da História. Partiu-se do presente, da consciência que todos têm, do interesse de ideias, da utilização do método científico para construção de uma narrativa que terá uma função: orientar o cotidiano, a vida prática (Rüsen, 2001).

4.4. Oficina 03: Descrição da Aula-oficina sobre a temática da 'Revolução' Urbana (Aula 4)

Para dar continuidade ao trabalho com o conteúdo substantivo 'Revolução', realizou-se a segunda oficina, entre os dias 06 e 08 de agosto de 2019. Nota-se que houve um amplo intervalo de tempo entre as primeiras oficinas, ocorridas em janeiro de 2019, e as executadas no segundo semestre desse ano.

Tal amplitude deu-se devido a alguns aspectos deste projeto estarem em análise e apreciação da metodologia empregada nas oficinas pela banca examinadora. Portanto optou-se por aguardar a discussão da hipótese do trabalho, da fundamentação teórica, das linhas de abordagem, da bibliografia utilizada para, então, dar continuidade ao projeto de pesquisa. Atitude adotada diante da possibilidade de que vários aspectos do trabalho ainda poderiam ser revistos ou totalmente alterados.

Retomadas as oficinas, estas passaram a ocorrer na primeira semana de agosto em torno da segunda temática: ‘Revolução’ Urbana. Nessa segunda etapa, participaram os antigos alunos das turmas A, B e C dos primeiros anos, encontrando-se agora no 2ºano do ensino médio na Escola Seixas Dória. Correspondentes ao quantitativo de 29 alunos, sendo que quatro destes são novos alunos⁴⁶. Todos, agora, pertencentes à própria comunidade do Conjunto Jardim, em Nossa Senhora do Socorro/SE.

Alguns alunos nessa série não haviam tido a oportunidade de realizar a oficina na temática sobre a ‘Revolução’ Agrícola, devido a fatores elencados anteriormente. Foi decidida, portanto, a não aplicação desse tema a eles e foi dada continuidade com a nova temática para que todos pudessem participar juntos de uma aula com novos conteúdos, pois alguns alunos já haviam participado da primeira oficina e realizado a atividade proposta. Como o foco não é o conteúdo, mas o conceito ‘Revolução’, uma melhor construção desse conceito pelos alunos ainda seria possibilitada nas outras quatro oficinas.

Na prática, em seu primeiro dia de execução, a oficina com *fanzines* com o tema ‘Revolução’ Urbana, quando anunciada para a turma do segundo ano foi de antemão recebida com uma combinação de gritos de euforia concatenadas com palavras de “finalmente, aff!”. Após, dos 29 alunos matriculados, estavam presentes 28 alunos, todos foram dirigidos à biblioteca da escola, lugar já previamente escolhido como “Cantinho para os *fanzines*”, para fabricar e salvaguardar os folhetos por eles produzidos.

A turma acomodou-se na biblioteca, os dois novos alunos receberam o questionário de investigação prévia sobre o conceito ‘Revolução’ e outros dois alunos começaram a discutir, pois um deles afirmou que o outro sentara em seu lugar, mesmo não havendo demarcação de lugares. Entretanto, pensando na pedagogia da escola em que há a adoção do Modelo Pedagógico que tem como base os quatro pilares da educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser, que constituem atos de “aprendizagens”, buscou-se executar a ideia do Aprender a conviver para que eles procurassem gerir esse conflito da melhor maneira possível. Chegaram à conclusão, através de diálogo e de mediação por parte da professora, de que poderiam melhor organizar o espaço e acrescentar mais cadeiras para que todos continuassem juntos e acomodados. Finalmente, ali estavam sentados e acalmados. Aproveita-se para perguntar sobre a finalidade daquela reunião. Uma aluna

⁴⁶ Esses novos integrantes foram previamente convidados a participar das oficinas. Ao aceitarem, receberam o Termo Livre Esclarecido para ser entregue e assinado pelos seus responsáveis, assim como feito com seus colegas.

levanta a mão e diz que ali estavam para “fazer *fanzines* e melhor, aprender o que era uma ‘Revolução’”. Todos concordaram.

O levantamento das ideias prévias dos alunos no momento inicial da aula é um elemento essencial para o acompanhamento da mudança conceitual deles, já que as tarefas a serem executadas para esse fim devem estar explicitadas em seus objetivos e metodologias, em conformidade com a implementação em sala de uma Aula-oficina. Após, apresentou-se à turma a nova temática a ser narrada em seus *fanzines*: ‘Revolução’ Urbana.

Ao relatar a nova temática, percebe-se que alguns alunos passaram a se autointerrogar como iriam materializar a sua interpretação e compreensão sobre esse novo desafio cognitivo que estavam recebendo. Sabendo que, previamente, no modelo de Aulas-oficinas, é necessário que o professor imagine a “aula em concreto, a priori, para a obtenção do sucesso em termos de perspectivação das aprendizagens a promover” (BARCA, 2004, p. 02).

Literalmente, tal tema seria bastante desafiador para os alunos dessa turma, pois a pesquisadora/professora realizou uma autorreflexão sobre seu ato de ensinar o conteúdo, quando estes mesmos alunos se encontravam na série anterior. Dessa forma, percebeu-se que eles haviam recebido uma concepção tradicional da historiografia do tipo descritivo-explicativo, ou seja, modelos de narrativa que tentam mostrar “o que” aconteceu e explicar “como” ocorreram os acontecimentos no passado, em que predomina uma dimensão linear dos acontecimentos, sem uso de relações entre diferentes segmentos que convergem com o tema (GEVAERD, 2011, p. 1509). Apenas uma narração expositiva, a partir do manual didático adotado pela professora em sala de aula.

Tratou-se de uma aula em que a linguagem verbal da professora foi predominante, não ocorrendo, portanto, a consideração dos conhecimentos prévios destes alunos, como também não houve um estudo de recursos visuais, imagéticos ou auditivos que dialogam para contribuir com um melhor aprendizado da temática. Era tornar a aprendizagem mais significativa. Atitude que, de modo pessoal, foi interpretada como um empecilho à narração do conhecimento do aluno diante do desafio atual em ter que interpretar e problematizar diferentes perspectivas da historiografia, contidas nas evidências elencadas para caracterizar esse evento histórico.

Para sanar essa lacuna de aprendizagem, seguiu-se o pensamento de Schmidt e Garcia (2006) ao fazer da aula um “espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar” (SCHMIDT, GARCIA, 2006, p. 10). Houve, na aula, um momento de interação

coletiva do conhecimento, a partir do que eles conseguiram apreender ou descobrir nesse novo momento de análise dessa temática.

Assim, para esclarecer melhor o momento da ‘Revolução’ Urbana, foram utilizadas duas fontes de pesquisa, uma iconográfica e outra, um texto em meio digital para problematizar e contextualizar tipos e olhares diferentes que caracterizam essa mesma temática. Na prática, foi afixado no quadro branco da biblioteca a imagem “Invenção da Agricultura”, que está no Anexo 1 deste trabalho. A partir dela os alunos coletivamente foram instigados a recordar, reconhecer, associar, comparar, levantar hipóteses, criticar e interpretar em que consistiria a ‘Revolução’ Urbana.

Segundo Peter Burke (2002), ao interrogar as imagens é necessário que se obtenha o máximo possível de informações sobre qualquer objeto iconográfico em estudo. É interrogá-lo sobre como e quando foi produzido, sua finalidade, seus significados e valores para a sociedade que o produziu. Isso posto, foi evidenciado aos alunos que era uma imagem retirada de um meio digital em que procurava retratar a prática agrícola no período Neolítico. Momento em que os agrupamentos humanos passaram a sedentarizar-se à terra em forma de aldeamentos ao dispor de uma fonte segura de alimentos, em prática da agricultura, bem como a domesticar animais. Informações básicas sobre o contexto da imagem, porém não se encontrou o ano de sua produção e tampouco sua autoria, pois é uma imagem de domínio público que se encontra em diversos sites da internet.

Dito isso, a imagem foi estudada de modo coletivo e suas interpretações foram coletadas de modo oral. Um determinado aluno começou a explicar que o processo de urbanização foi consequência da ‘Revolução’ Agrícola, a partir do momento em que o homem aprende a técnica da agricultura. Outro destacou que na imagem havia uma divisão do trabalho, onde homens e mulheres estavam participando ao mesmo tempo das atividades. Eles observaram a construção de casas e até de possíveis armazéns para o estoque de alimentos coletados.

Outro aluno foi mais além, disse que para “não haver brigas no grupo, até pela questão de quem faz o que”, era preciso que houvesse um líder para organizar a sociedade que estava se formando. Houve também quem dissesse que o que “sobra-se da produção do grupo poderia ser vendido” para outras pessoas que não teriam esse tipo de produto. Essas indagações levaram em torno de 15 minutos da aula.

A partir disso, solicitou-se aos alunos que possuíam celular, o acesso à internet pelo sistema de navegação oferecido gratuitamente pela escola com o objetivo de pesquisarem um texto. Eles aproximaram-se dos colegas que não tinham celular para que todos tivessem

acesso ao texto de autoria de Rafaela Sousa (s.d.), denominado "*Urbanização*", no qual a autora trabalha por meio de uma linguagem dinâmica e acessível ao contexto da urbanização no âmbito brasileiro, discorrendo sobre dados estatísticos dos censos realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para evidenciar o crescimento das cidades em virtude de seu aumento populacional, seja devido ao próprio processo de industrialização, atrativo para uns, ou decorrente do êxodo rural. Além de problematizar as consequências ambientais da urbanização no presente e para o amanhã, a autora afirma que:.

O processo de urbanização está atrelado a diversas questões, como o aumento da produção de lixo associado à impermeabilização do solo. O asfaltamento das cidades e o mau planejamento prejudicam o escoamento das águas, provocando inundações (SOUSA, s.d.).

Essas e outras informações sobre a urbanização no Brasil encontram-se problematizadas com estatísticas mundiais que fazem com que o aluno desperte para a ideia de que o processo de 'Revolução' Urbana não estagnou pelos anos 10 mil a.C., durante o Período Neolítico. Mas sim, um processo que, para ser adjetivado de "revolucionário", teve que continuar a ser constante até em nosso meio atual e irrestrito a alguma territorialidade.

Nessa atitude docente, torna-se perceptível que a maneira de narrar, ou seja, o ato de contar essa história é uma forma de expressão da identidade histórica do comunicador/professor (RÜSEN, 1993). Isto ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias (GEVAERD, 2009).

Mas quanto aos receptores? Bem, os alunos em posse dessas informações foram instigados a dar sentido à aprendizagem histórica da aula, isto é, a produzir uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica (HUSBANDS, 2003), escolhendo como meio de comunicação: as narrativas históricas em forma de *fanzines*, como objetivado.

Nesse formato, de modo individual, os alunos passaram a contextualizar e problematizar outras fontes cedidas a eles, tais como recortes de jornais, livro didático e uma série de imagens retiradas de meios digitais, que dialogavam com o tema – previamente escolhido para a aula. Entende-se aqui, que a partir do confronto, do conflito e da complexidade entre a diversificação das fontes, os alunos têm a possibilidade de promover novas relações e uma elaboração mais crítica do saber no processo de construção da aprendizagem.

Com isso, os alunos passaram a produzir suas narrativas em formato de *zines* não só como forma de evidenciar o aprendizado adquirido, como também de identificar nos conceitos de segunda ordem como evidência, causa, mudança, explicação e consciência histórica, os elementos que caracterizam esse evento como revolucionário.

À medida que os alunos iam dobrando e recortando o papel para dar corpo a mais um *fanzine*, um aluno em especial chamou a atenção da professora. Ele recolheu-se num canto e começou a folhear o jornal sergipano, cedido para recorte, e foi questionado por não estar confeccionando o corpo do seu *fanzine*. Num olhar curioso e, ao mesmo tempo, atônito ele disse: “- Desculpa prof, mas não sabia que o jornal poderia ser tão legal, aí comecei a folhear e me perdi nas suas letrinhas minúsculas”. Devido a esta resposta, a professora perguntou se ele já tinha tido contato com o jornal. Ele afirmara que sim, na oficina anterior, mas que não teve tempo para “ver direito”. Para não irromper bruscamente aquele deleite sobre o jornal, ela solicitou que ele procurasse no jornal uma motivação para que pudesse narrar o evento que fora denominado ‘Revolução’ Urbana. Ele, com o balançar de sua cabeça, afirmou que sim: “uma boa ideia”.

Após alguns segundos dessa fala, a oficina foi finalizada com uma aluna afirmando que já havia extrapolado cinco minutos do intervalo para o lanche. Os alunos começam então a sair, enquanto isso ocorre, ouve-se falas, tais como: “vixe⁴⁷, nem comecei o meu”, “Eitha⁴⁸, só fiz a capa”, “deixe eu ficar e terminar?”. Foi respondido que eles continuariam na próxima aula e que, infelizmente, não poderiam fazer o *fanzine* no horário do seu lanche, já que as oficinas são coletivas e ocorrem no momento das aulas semanais de História. Com algumas feições de desalento, eles saíram.

Com o ultrapassar do horário para o lanche da tarde, a professora teve que organizar todo o material que estava sobreposto à mesa. Atividade que todos têm a incumbência de ajudar. Mas, devido ao horário, isso foi feito de modo individual pela pesquisadora.

Na aula seguinte, ocorrida no dia 08 de agosto de 2019, foi dada a continuidade da oficina sobre ‘Revolução’ Urbana. Dessa vez, a turma estava composta por 29 alunos, os quais foram direcionados ao espaço da biblioteca. No local, encontraram a professora/

⁴⁷ A expressão ‘vixe’ tem como significado demonstração de admiração, susto, surpresa, medo, pela etimologia (origem da palavra vixe). Forma Variada de vige, de “Virgem Maria”. Palavras comumente utilizadas no vocábulo do povo nordestino. Disponível em: DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/vixe/>>. Acesso em: 9 de agosto de 2019.

⁴⁸ A palavra ‘Eita’ em sua etimologia (origem da palavra eita) é significante de expressão que indica admiração, felicidade, espanto, surpresa. Expressão usual do nordeste brasileiro. DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/eita/>>. Acesso em: 9 de agosto de 2019.

pesquisadora e, na sala, os materiais sobrepostos à mesa para a execução dos *fanzines* (cola, tesoura, grampeador, lápis coloridos, papel A4 e recortes de livros e jornais). Vale ressaltar que alguns já haviam iniciado a produção do *fanzine* na aula anterior e, estes foram guardados e entregues a seus respectivos autores. Logo de início, a aula começa sem contratempos.

Os alunos, de modo geral, iniciam a aula sem dúvidas em relação ao conteúdo. Entretanto, um aluno que havia faltado à aula anterior ficou sem saber como produzir a narração sobre aquele conteúdo. Pensando em como não o deixar à margem da oficina, o conteúdo foi lembrado. Então, a oficina iniciou-se com uma investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos em torno do tema ‘Revolução’ Urbana. Isso definido, passou-se a reviver esse passado de maneira útil em torno da seguinte pergunta feita a toda a turma, ainda no início desta aula: Por que é importante entendermos o que é a ‘Revolução’ Urbana?

A partir desta interrogação, o intuito foi a ocorrência de um compartilhamento da consciência histórica dos sujeitos envolvidos para uma interação com o aluno faltoso, compreendendo a realidade que os cercam, a partir da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais, da consciência histórica, que desenvolvam a narrativa sobre essa temática. A lembrança é uma das formas que se recupera o passado e, este só vem a falar quando questionado, ao passo de ser evidenciado quando os sujeitos narram a história mediante a sua constituição de sentido (RÜSEN, 2001). Temos, nesse encaminhamento, a inscrição da pergunta no quadro branco, e grifa-se o verbo “é”, utilizado como verbo de ligação. Explica-se aos alunos que esta palavra significa o mesmo que: acontece, está, existe.

Este procedimento foi adotado para que os sujeitos formassem a ideia de que a ‘Revolução’ Urbana não seria algo que se finalizou no decorrer da história, mas que ainda está presente em nosso meio. Um método simples, utilizado para tornar o conhecimento consciente e para que, na operação do autoconhecimento, o sujeito aumente sua capacidade de ver o passado como histórico e prático, e não morto (SCHMIDT, 2009, p. 15).

Nessa dinâmica, entre pensamentos de autorreflexão da teoria da Educação Histórica e suas práxis, partiu-se para um breve silêncio em audição das respostas aos questionados sobre a pergunta: Por que é importante entendermos o que é a ‘Revolução’ Urbana? Ouviu-se respostas como “é um processo que ainda ocorre até hoje, basta olhar a nossa volta”; “é um acontecimento que muda a vida das pessoas que moram na cidade”; “é uma evolução das casas, antes as pessoas tinham casas mais simples, hoje os prédios mudaram a vista”; “é uma mudança de todas as construções”.

Antes mesmo que fosse feita alguma inferência por parte da professora, uma aluna pediu a palavra e disse: “é um processo que começou no Neolítico e que até hoje muda sim a vida nas cidades, mas nem todas as casas mudam, algumas permanecem simples e as pessoas do campo também sofrem com isso, é algo que atinge todo mundo até hoje”.

Diante disso, a professora reafirmou aos alunos que se trata de um processo que ainda é contínuo no meio social, apesar de ser desenvolvido durante o Neolítico, na região conhecida como Crescente Fértil. Lembrando a eles que foi nesta mesma localização que ocorreu também a ‘Revolução’ Agrícola, quando homens e mulheres se sedentarizaram. Um evento que proporcionou mudanças significativas no modo do ser humano viver e se organizar. Onde a vida em comunidade às margens de grandes rios, para aproveitar a fertilidade do solo em favorecimento da prática da agricultura, levaram não só ao desenvolvimento do transporte e à construção de diques, reservatórios e canais de irrigação, como também, a centralizar o grupo social em torno de uma liderança, a criar um sistema de regras e normas e ao estabelecimento de relações de trabalho e de obras coletivas.

Um evento que continua acontecendo, basta observar as transformações econômicas, sociais e estruturais que acontecem à volta de todos e que podem ser observadas por meio da internet. Mas será que tudo muda nas cidades? Bem, foi mostrado à turma que, por exemplo, a palafita - casa de madeira construída nas margens de rios e lagos - foi o tipo de habitação mais comum nas cidades do período da ‘Revolução’ Urbana pré-histórica, mas que até hoje podemos encontrar em muitas das cidades brasileiras. Atônito, um aluno disse: “então, professora, as coisas podem sim mudar, evoluir, mas algo permanece, né?; questionamento afirmado pela pesquisadora/professora.

Após este momento, que consumiu pouco mais de 15 minutos – dos 50 minutos de aula -, a turma voltou a fazer as narrativas históricas em formato de *fanzines*. No entanto, observou-se que os alunos tiveram mais atenção ao questionamento das fontes e em suas narrativas. Em meio à empolgação da produção das revistas sobre a ‘Revolução’ Urbana, mais uma vez a aula havia encerrado. Entretanto, devido à ausência de um professor para ministrar a próxima aula, o horário foi requisitado à coordenação pedagógica da escola para que se pudesse dar continuidade às oficinas. Assim, os alunos puderam permanecer na aula.

À medida que eles iam finalizando os *fanzines*, os mesmos eram pendurados no mural, que foi produzido para este fim. Os registros desta oficina sobre a ‘Revolução’ Urbana encontram-se no Anexo 6 (figuras 20 a 31) deste trabalho. Faltando alguns minutos para encerrar a Aula-oficina, perguntou-se aos alunos quais os elementos que eles conseguiram identificar que caracterizariam esse processo na história como uma ‘Revolução’. Lembrando a

eles que as palavras ditas para conceituar esse fato como revolucionário justificaria também o próprio conceito empregado na ‘Revolução’ Agrícola.

Dito isso, eles fizeram um breve silêncio e olharam-se mutuamente. Momento irrompido, quando uma aluna diz que, para “ser chamado” de ‘Revolução’ tem que ter a palavra “mudança”. A partir disso, os demais alunos foram questionados se eles conseguiram identificar o efeito de “mudança” como sendo uma palavra que faz parte do conceito de ‘Revolução’. Todos concordaram, um aluno chega a dizer “eu vi sim prof, que as coisas mudam, a exemplo das nossas casas”.

A professora/pesquisadora continuou a interrogar os alunos, perguntando se havia mais alguma(s) palavra(s) que se encaixa(m) nesse conceito. Dois alunos, quase que ao mesmo tempo, afirmaram: o primeiro, que pode ter no conceito a palavra ‘permanência’, já que nem tudo muda. O outro disse que pode ter também, dentro de uma ‘Revolução’, uma evolução. A turma debateu sobre a possibilidade de acrescentar ao conceito de ‘Revolução’ as palavras “permanência” e “evolução”. Todos concordaram com a palavra “permanência”, mas com a ideia de evolução, não. Para deixar claro, recorreu-se ao uso do dicionário, o significado da palavra “evolução” foi lido pela professora e refere-se às ideias de uma

teoria de acordo com a qual as espécies sofrem alterações pela ação das mutações e pela seleção natural: evolução das espécies. Progresso; processo em que há modificação constante e progressiva, alterando um estado ou uma condição (FERREIRA, 2010, p. 312).

Após a leitura, ouviu-se deles uma negação para a entrada dessa palavra dentro do conceito de ‘Revolução’, pois eles passaram a afirmar que algumas coisas se transformam, outras permanecem, o que inviabilizava o uso do termo “evolução” para caracterizar uma ‘Revolução’. Porque, para isso, “tudo teria que evoluir no tempo desde o Neolítico, o que não aconteceu, como as casas de tijolos e de palha que ainda temos”, disse uma aluna. A mesma sugeriu que as palavras que fossem características de uma ‘Revolução’ fossem anotadas, de uma maneira a ficar visível em todas as oficinas, assim como as que não compactuam com o conceito. A sugestão foi anotada e a aula finalizada com a entrega de 28 *fanzines* com a temática ‘Revolução’ Urbana, apenas um aluno não conseguiu sair da criação da capa.

Todas as narrativas produzidas foram deixadas no mural da biblioteca para o acesso dos demais membros da comunidade escolar da Escola Seixas Dória. Lembrando que o papel do professor/pesquisador nas oficinas é fazer com que o aluno melhor compreenda, em progressão, o conceito substantivo de ‘Revolução’.

Assim, as ideias sobre o conteúdo narrado em torno dessa temática serviram para fazer com que o aluno identificasse os elementos que caracterizam esse conceito dentro da historicidade do evento por ele investigado e narrado. O professor deve se abster de controlar processos de narração do conteúdo sempre que possível. Ao ser solicitado, deve remediar a partir da apresentação de questões norteadoras que possam indicar caminhos de resposta para a pergunta proferida. O que, no decorrer dessa oficina, tentou-se realizar.

O professor representou, nesse momento, um facilitador, ao fornecer aos alunos as condições para que eles desenvolvessem um pensamento crítico e lógico ao se debruçarem sobre as fontes dos conteúdos estudados, deixando que reparassem em seus próprios erros e recompensando a criatividade com palavras de incentivo, gestos ou exposição positiva dos seus feitos, ao invés de exigir uma linha de raciocínio único. É considerar que os alunos se apropriaram do conteúdo em sua narração, de maneira qualitativamente nova, recriando-o a partir de suas próprias experiências, mediante a ideia, em citação a alguns dos princípios da aprendizagem em História, (Lee, 2001; Barton, 2001; VanSledright, 2002; Ashby, 2003), remontados por Barca (2004), ao afirmar que

III- Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano (BARCA, 2004, p. 4).

É, portanto, entender que o aprendizado histórico se processa com oscilações, podendo ser mais simplistas ou mais elaboradas, mas ele é existente. Os alunos não são uma “tábula rasa”, eles chegam à escola com conhecimentos que partem de suas vivências e experiências, enquanto ser social. Por isso, as narrativas em *zines* constitui uma das formas de comunicação dessa consciência histórica, claro que “não um fim por si só, mas a sua finalidade pode contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende” (SCHMIDT, 2009, p. 17).

Assim sendo, dentro do campo do ensino de História há a possibilidade de trilhar diversos caminhos para a promoção da aprendizagem significativa dos conceitos históricos. Trajeto aqui escolhido por meio da ambientação das Aulas-oficinas com *fanzines* intermeados em situações de aprendizagens que produzam, sem a pressão por resultados quantificáveis, o

uso da imaginação, critérios estéticos conscientes ou inconscientes e caminhos para um aprendizado significativo sobre o conceito de ‘Revolução’.

4.5. Oficina 04: Descrição da Aula-oficina sobre a temática da ‘Revolução’ Comercial (Aula 5)

Essa oficina ocorreu na terceira semana do mês de setembro, ao iniciar o 2º semestre do ano letivo de 2019. Evidentemente que se observa um intervalo de tempo entre o iniciar de mais um semestre e a volta das oficinas. Motivo derivado de uma pausa para as aulas dos conteúdos que seriam utilizados na avaliação do rendimento escolar que, juntamente com a disciplina Química, iniciam a grade de avaliações semanais dos alunos em cada bimestre, retardando desta forma a aplicação da oficina. Contudo, foi um intervalo necessário e previamente observado no calendário escolar.

Como a temática da ‘Revolução’ Comercial não entraria como conteúdo avaliativo dos alunos, ela teve que esperar a conclusão dos assuntos para ser retomada. Isso transposto, as oficinas retomaram na semana subsequente às avaliações. Como acontecera na oficina anterior, os alunos foram direcionados ao espaço da biblioteca. Lá, encontraram os materiais dispostos à mesa para a fabricação da próxima narrativa histórica em formato de *fanzine*.

Logo que sentaram, alguns alunos começaram a questionar qual seria a próxima temática, pois haviam esquecido a sequência apresentada desde a primeira oficina. De início foi falado que nessas narrativas eles teriam que utilizar a imaginação para desenhar grandes embarcações, instrumentos de navegações, a busca pelas especiarias e metais preciosos como o ouro e a prata e a volta da circulação das moedas. Não esquecendo da descrição da política absolutista das sociedades europeias, a atuação da classe burguesa (a partir do século XV) e até pensar em narrar um possível encontro entre os tripulantes e os misteriosos monstros marinhos, tais como sereias. Finalizou-se perguntando: “Estamos falando sobre qual tipo de ‘Revolução’?”. Os alunos, em sua maioria, ‘gritam’: da ‘Revolução’ Comercial.

Como haviam retornado das férias do primeiro semestre e, esse conteúdo fez parte da grade curricular do primeiro ano, alguns alunos solicitaram um resumo. Pensando na

dinâmica temporal da aula, um Mapa Conceitual⁴⁹ foi construído coletivamente, a partir do aprendizado que eles conseguiram deter sobre a temática da ‘Revolução’ Comercial. Este recurso foi escolhido porque constitui um resumo visual que permite ao aluno buscar o conceito central dos conteúdos. O aluno passa a ter uma compreensão maior do assunto e também das dúvidas que podem aparecer durante a construção do mapa.

Em geral, funciona como uma ferramenta administrativa para organizar e representar o conhecimento. Partindo de dois ou mais termos conceituais, unidos hierarquicamente por palavras que designam uma unidade semântica, em culminância de uma apresentação visual das relações entre conceitos e ideias (KLEINKE, 2003). Instrumento aberto à confecção de um trabalho individual ou didático-cooperativo.

Esta ferramenta utilizada é resultante dos estudos da teoria da aprendizagem significativa⁵⁰ do pesquisador norte-americano David Paul Ausubel. Estudioso da área da psicologia da educação estadunidense, em 1963 apresentou na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, teses que sacudiram a predominância das ideias behavioristas⁵¹. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

Para Marli André (1995), o desenvolvimento de um Estudo de Caso qualitativo exige que o pesquisador sistematize o seu trabalho de campo de modo “aberto e flexível, as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias” (ANDRÉ, 1995, p. 51).

⁴⁹ A teoria dos Mapas Conceituais foi desenvolvida na década de 70 pelo pesquisador e professor norte-americano Joseph Novak. Similar a um fluxograma, incluindo relações bidirecionais, é constituído por círculos onde se inscrevem os conceitos e linhas (ligações) hierarquicamente conectados. Como finalidade, concebe relações significativas entre os conceitos e as maneiras de proposições. Instrumentos educacionais, que apresentam como embasamento a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, em 1963. Isso, ao entender que aprendizagem pode ser dita significativa quando uma nova informação adquire significado para o aprendiz através de uma espécie de ‘ancoragem’ em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo (FUZZI, 2019, n.p).

⁵⁰ Para Ausubel (1963 apud Fernandes), aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e, com isso, ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. É procurar acessar o banco de informações no plano mental do aluno, através da aprendizagem por descoberta e por recepção, reconhecendo que "quanto maior o número de links feitos, mais consolidado estará o conhecimento", diz Evelyse dos Santos Lemos, pesquisadora do ensino de Ciências e Biologia da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro, em 1998 (FERNANDES, 2011, n.p).

⁵¹ Behaviorismo, origem no termo *behavior*, que significa comportamento ou conduta. Também conhecido como comportamentalismo, é uma área da psicologia, que tem o comportamento como objeto de estudo. O behaviorismo surgiu como oposição ao funcionalismo e estruturalismo, e é uma das três principais correntes da psicologia, juntamente com a psicologia da forma (Gestalt) e psicologia analítica (psicanálise). Os estudos do Behaviorismo iniciaram-se no século 19, a partir de um trabalho do psicólogo John B. Watson, intitulado de *Psychology as the Behaviorist views it*, traduzindo para o português: “Psicologia como um comportamentista a vê”. Esse estudo teve como referências as teorias dos filósofos russos Vladimir Mikhailovich Bechterev e Ivan Petrovich Pavlov (SIGNIFICADOS, s.d.).

Isso aconteceu no decorrer desta oficina. A adoção do mapa conceitual como um suporte para a execução desta aula foi resultante de uma situação imprevista. Foi adotado no sentido de auxiliar as oficinas de modo a trazer, da cognição dos alunos, informações anteriormente vistas e apreendidas por eles nas aulas expositivas com ideias sobre a temática, que foram compartilhadas para a construção conjunta do mapa conceitual sobre ‘Revolução’ Comercial.

O foco nesta pesquisa não foi as aplicações dos mapas conceituais nas Aulas-oficinas, mas eles constituíram suportes à organização das narrativas em torno da temática sobre ‘Revolução’ Comercial. Posto que sua aplicabilidade produz linguagens que descrevem e comunicam conceitos e suas relações organizam e representam o conhecimento em estudo, e tornam as informações em evidência mais acessíveis.

Ato no qual, para aprender, é necessário que a informação seja associada aos conhecimentos prévios⁵². De modo a fazer com que esse aprendizado, em meio às concepções de David Ausubel, seja significativo. À vista disso, ao procurar dar sentido ao material da aprendizagem, os mapas conceituais fixaram novos conceitos nas já existentes estruturas cognitivas dos alunos. De modo processual, é fazer com que os conceitos sejam lembrados, constituindo novas ligações com os conceitos relevantes já possuídos, transformando-se em conhecimento sistematizado (NOVAK, J. D; CAÑAS, A. J., 2010).

A partir destas acepções, foi identificado que a maioria dos alunos possuíam uma identificação com os conceitos que formam o entendimento sobre a ‘Revolução’ Comercial, afinal, já haviam acompanhado o desenvolvimento desse conteúdo na série anterior. Entretanto, alguns os haviam abstraído. Atitude que seguiu a prescrição de Moreira; Masini (2001, p. 55): “os mapas podem ser usados para dar uma visão geral prévia do que vai ser estudado, eles devem ser usados, preferencialmente, quando os alunos já têm uma certa familiaridade com o assunto”.

Partindo-se dessa lógica, e compreendendo que "... o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra isso e ensine-o de acordo" (AUSUBEL, 1968, pág. 80), foi oferecido aos educandos o mapa conceitual da ‘Revolução’ Comercial, no qual, a partir de um conceito geral (já incorporado pelo aluno), a ideia proposta foi a de que o conhecimento pode ser construído de modo a ligá-lo com novos conceitos,

⁵²Ausubel define este conhecimento prévio como "conceito subsunçor" ou simplesmente "subsunçor". Os subsunçores são estruturas de conhecimento preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Esses podem ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre aprendizagem significativa em conjunto com um dado subsunçor. Isso na medida em que ideias novas só podem ser aprendidas e retidas de maneira útil caso se refiram a conceitos e proposições já disponíveis, que proporcionam as âncoras conceituais (MOREIRA, 2012, p. 5).

facilitando a compreensão das novas informações, o que dá significado real ao conhecimento adquirido. Priorizando a aprendizagem pela descoberta, levando a uma participação ativa do aluno e conduzindo-o a situações de desafio na busca de resoluções de problemas que envolvem o recordar dessa temática conceitual.

O interessante é que, mais uma vez, a respectiva Aula-oficina foi reformulada, apesar de ter sido planejada previamente. Sabe-se que pedagogicamente não é aconselhável levar à aula um único modelo de ensino, uma única fórmula para uma turma onde há, por exemplo, diversos tipos de sujeitos, cada um com seu ritmo de aprendizagem e características individuais que interferem na aula planejada. Para o educador poder esperar resultados positivos de sua aula, é necessário administrar as situações de aprendizagens e se tornar maleável ao longo do processo educacional de seus aprendizes.

Dessa forma, na prática houve a construção do mapa conceitual sobre a ‘Revolução’ Comercial. Inicialmente anotou-se, no centro da lousa, a nomenclatura desse conceito substantivo. Essa construção foi desenvolvida de maneira grupal, a partir das informações coletadas pelo conjunto de alunos ali presentes. De modo provocante, com fontes imagéticas, os alunos foram instigados a recordar, a partir delas, as ideias que se ligam à construção dessa unidade semântica.

Foram apresentadas imagens que estimulavam a ligação desse conceito com a ideia do Absolutismo; Formação dos Estados Modernos; Burguesia; Grandes Navegações; Metalismo; Balança Comercial favorável; Protecionismo alfandegário e dos principais nomes desta política mercantilista com imagens de pinturas de Jean-Baptiste Colbert (1619 - 83), ministro das Finanças do rei Luís XIV (1638 - 1715), Thomas Mun (1571 - 1641), diretor da Companhia das Índias Orientais, e Antonio Serra (c. 1550 – c. 1600), economista e filósofo italiano.

A cada momento que se apresentava uma imagem, seu contexto era ancorado ao mapa conceitual para a compreensão da política econômica dos reinos europeus absolutistas. Para isso, as informações coletadas em meio às palavras pronunciadas pelo grupo eram postas numa breve discussão a fim de delinear ideias, acrescentar ou retirar informações, discordar para chegar a pontos em comum sobre o conceito e suas ideias, a partir dos conhecimentos prévios recolhidos naquele momento. Entende-se que os alunos têm saberes diferentes, um trabalho em grupo pressupõe um trabalho que possibilite ao professor analisar os diferentes pontos de vista para realizar generalizações e negociar um acordo que represente o grupo.

Seguindo esse procedimento, foi possível trabalhar conceitos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, estimulando a imaginação, a criticidade, o respeito e a

cooperação na construção do tema em evidência. Com ele foram realizadas conexões, a inclusão de diferentes visões em um único esquema conceitual para se obter uma visão mais ampla do assunto e uma rápida compreensão do tema a ser narrado nos *fanzines*.

Esse exercício foi feito sem muitas divergências, entre os companheiros de classe. Alcançado o objetivo de recordar as ideias presentes no contexto histórico da ‘Revolução’ Comercial, os alunos retornaram à confecção das narrativas históricas em formato de *fanzines* com essa temática. Ressalta-se que a construção do mapa conceitual levou em torno de 20 minutos da aula. Prevendo algum retardo na execução dessa Aula-oficina, as duas aulas semanais foram conjugadas para esse mesmo dia, através de prévia solicitação realizada à coordenação da escola, que fez a troca solidária de disciplinas.

Entre uma troca de informação, o olhar para o mapa construído, empréstimos de lápis coloridos, pesquisas em sites previamente escolhidos, análise das fontes, recortes de revistas e colagens, um aluno questionou ao outro se a ‘Revolução’ Comercial havia encerrado. Diante disso, a aluna responde negativamente ao explicar que: “se uma ‘Revolução’ ela é constante e as coisas que vieram dela ainda permanecem até hoje, basta você ir até o centro de Aracaju, ou até a mercearia lá perto de casa”. Em audição a essas palavras, nenhuma inferência foi feita, pois a resposta esclareceu a indagação do aluno. Na prescrição de Jörn Rüsen, este acredita que mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 67).

Como ato habitual, os alunos foram avaliados, em aula dialogada, sobre as ideias que eles conseguiram perceber em seu material produzido, que adentram o conceito de ‘Revolução’. Novamente, um breve silêncio acometeu a sala da biblioteca. Mas irrompido quando um aluno afirmou que para uma ‘Revolução’ ocorrer era preciso ter uma liderança, como foi o caso da ‘Revolução’ Comercial, que necessitou da burguesia a sua frente. A professora questionou à turma se ela concordava com o que foi dito. A resposta foi “sim”. Em continuidade, a professora perguntou que “se uma ‘Revolução’ tem líderes, quem, então, liderou a ‘Revolução’ Agrícola e Urbana, estudadas anteriormente?”. Uma aluna, sentada ao fundo da sala, disse que “na Agrícola quem liderou foram os sedentários, já na Urbana, as pessoas que moram na cidade, e nessa aqui foi a Burguesia, ué!”.

Momentaneamente, a turma começa a utilizar diversas palavras que, sintonizadas, afirmavam concordar sobre o que havia sido argumentado. Então, a palavra “liderança” foi acrescentada no quadro conceitual da palavra ‘Revolução’. Porém, a anotação, agora, seria

feita num cartaz⁵³ produzido por um grupo de cinco alunas que, voluntariamente, em seu intervalo do almoço, se propuseram a conceder alguns minutos para confeccioná-lo, na finalidade de melhor registrar as ideias sobre os elementos que caracterizam ‘sim’ ou ‘não’ uma ‘Revolução’ para esse grupo de alunos.

Inicialmente as palavras anteriores mencionadas nas oficinas da ‘Revolução’ Agrícola e Urbana foram anotadas para, então, começar o registro das novas. A investigação da professora/pesquisadora teve continuidade e surgiu mais uma palavra: “organização”. A aluna afirmou que os líderes existem para manter uma organização, “senão vira uma bagunça”. Todos concordaram que, de certo modo, há sim uma organização dentro do contexto da ‘Revolução’. Assim, esta foi escrita no cartaz, acima da palavra liderança.

Foi perguntado à turma se havia alguma palavra que não estava dentro do que eles produziram relacionado ao contexto de uma ‘Revolução’. Pensativo, um aluno afirmou que se Guerra não é uma ‘Revolução’, uma revolta também pode não ser. Em posse do dicionário, foi feita a leitura do que seria uma Revolta.

Uma aluna acrescentou que essas palavras não são sinônimas porque, pelo que ela estudou em outras séries, a Revolta é “algo mais local”. Assim, foi solicitado a um dos alunos que escrevesse no quadro a palavra “Revolta” como não constitutivo de um movimento revolucionário. Outra pergunta, se a palavra ‘restauração’⁵⁴ também não seria algo que não constitui uma ‘Revolução’. O significado dessa palavra foi questionado pela professora. Houve a leitura de seu significado no dicionário e os alunos disseram que o ato de restaurar não é uma ‘Revolução’.

Nota-se que essa pequena sabatina sobre os significados conceituais de outras palavras leva o aluno a naturalizar o uso do dicionário em sala de aula. À medida que a consulta se transforma em rotina, os alunos terão mais facilidade de aprendizagem de outros conceitos históricos utilizados em sala de aula, bem como a sua aplicabilidade em conteúdos apresentados.

Antes mesmo que continuassem os questionamentos, uma aluna afirmou que “uma ‘Revolução’ não é brincadeira”. Nesse momento todos sorriram, mas num tom de confirmação do que estava sendo pronunciado. Mais uma indagação foi feita aos estudantes: se eles realmente reconheciam que uma ‘Revolução’ não é brincadeira. Em resposta, uma aluna se pronuncia: “claro que não é brincadeira prof., é algo muito sério para o lugar e até

⁵³ Ver anexo 3 (figuras 9 a 14).

⁵⁴ Ação de recuperar ou de reparar; conserto, recuperação (DICIO, s.d.).

para o mundo todo”. Diante do exposto, a aluna iniciadora da afirmação foi até o quadro conceitual e escreveu a palavra “brincadeira” na parte que não se relaciona a ‘Revolução’.

Outro aluno diz, em complemento à ideia anterior: “se ela não é Revolta porque atinge vários lugares, quer dizer que podemos dizer que ela é espacial?”. Com essa última afirmação, muitos alunos ficaram na dúvida do que constituiria a ideia de ‘espacial’. A docente explicou que se refere a um sentido de extensão e/ou abrangência de espaço. A partir disso, eles afirmaram que esse termo poderia constituir uma ideia relativa a ‘Revolução’, “já que ela pode atingir muitos lugares ao mesmo tempo”, afirmou uma aluna. Palavra escrita no quadro.

Isto posto, a aula terminou com a entrega de 22 *fanzines* na temática sobre ‘Revolução’ Comercial, dentre os 27 alunos presentes. Os cinco restantes não conseguiram finalizar as suas narrativas, seja pelo pouco tempo de aula, pela falta de inspiração ou apatia à proposição. Os *fanzines* produzidos foram pendurados no mural para apreciação semanal dos demais membros da escola que visitam a biblioteca. Antes de saírem da biblioteca, todos arrumaram os materiais e deixaram o ambiente organizado.

Em síntese, esta aula contemplou o modelo de Aula-oficina com a intervenção proposta de múltiplos recursos. Abriu-se a proposição não só de variados tipos de fontes, mas ao trabalho em “grupo-turma” com a construção de um mapa conceitual em meio aos conhecimentos prévios dos alunos. Um exercício didático-cooperativo, de modo a utilizar a inteligência e sensibilidade da professora para escolher dentre os recursos didáticos, atualmente disponíveis, o melhor que se encaixava naquele momento da aula. Levou-se em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Os conteúdos foram relacionados ao cotidiano dos discentes, que problematizaram e sistematizaram, juntamente com a professora que apontou direcionamentos para tornar a aprendizagem significativa.

Portanto, à medida que o docente realiza a exposição do conteúdo, faz-se necessário que a reação da turma seja observada, tais como a atenção, as expressões de dúvida, de estranhamento e de interesse, para que, diante desses desafios, desenvolva habilidades capazes de lidar com essas diferentes situações do cotidiano escolar, bem como a criatividade de elaborar recursos didáticos para obter bons resultados em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

4.6. Oficina 05: Descrição da Aula-oficina na temática das Revoluções Inglesas, no século XVII (Aula 6)

Inicialmente, a pretensão era trabalhar a execução do conteúdo histórico da ‘Revolução’ Francesa (1789) como uma das temáticas para as Aulas-oficinas com a produção de narrativas históricas em formato de *fanzines*. Entretanto, alguns obstáculos no decorrer da pesquisa impediram a sua realização. Além da sua extensão curricular, acrescentaram-se os feriados, eventos escolares, paralisações e greves, como as dos professores da rede estadual de Sergipe. Fatos que recaíram sobre as aulas semanais de História e, conseqüentemente, influenciaram a repensar a execução desse tema nas oficinas.

Mesmo sabendo que o uso dos *fanzines* não estava pautado na aprendizagem do conteúdo em si, mas em uma consequência da aprendizagem conceitual sobre a ‘Revolução’, os alunos teriam mais dificuldades em narrar a historicidade da ‘Revolução’ Francesa, pois os conteúdos ‘Revolução’ Urbana e Comercial, estudados há pouco tempo, demandaram a utilização de ferramentas didáticas que os auxiliassem a lembrar e reconstruir esses temas em suas narrativas nos *fanzines*. Portanto, por saber que os alunos iriam ter uma maior dificuldade em narrar um assunto que eles ainda não tinham visto no ensino médio, a ‘Revolução’ Francesa (1789) foi retirada das narrativas históricas em formato de *fanzines*.

Diante do argumentado, foi introduzido um conteúdo que os alunos haviam acabado de estudar no 4º bimestre, justamente o assunto da sua quarta avaliação, realizada no início do último semestre, isto é, ‘Revolução’ Puritana e Gloriosa ou Revoluções Inglesas no séc. XVII. Temáticas que se entrelaçaram à pesquisa, ao abarcar conteúdos adjetivados pelo substantivo ‘Revolução’. Assim, o novo tema foi anunciado em sala de aula e passou a sequenciar o Roteiro de Aulas-oficinas.

Costumeiramente, no ambiente da biblioteca, os alunos em posse da nova temática começaram a confeccionar as suas narrativas históricas em formato de *fanzines*. Observou-se uma aparente receptividade do tema, em virtude do fato de terem estudado essa questão há pouco tempo. Olhar evidenciado pelos poucos questionamentos realizados à professora, em relação ao conteúdo histórico em si. Exceto quando a maior parte dos alunos questionava a ordem dos nomes das esposas de Henrique VIII⁵⁵, lembrado por eles como o rei absolutista

⁵⁵ Henrique VIII nasceu na Inglaterra, em 28 de junho de 1491. Ainda não tinha 18 anos quando se tornou rei, em 1509. No mesmo ano, casou-se com Catarina de Aragão. Ela deu à luz seis crianças, mas apenas uma, Maria, viveu até a idade adulta. Depois de vinte anos de casamento sem ter conseguido um herdeiro masculino,

que havia se casado seis vezes e por ter rompido com a Igreja Católica. Interessante é que, muitos se prenderam aos ‘mexericos’⁵⁶ da vida conjugal deste rei inglês, do que propriamente as suas ações políticas na Inglaterra.

Num ato de curiosidade, foi questionado aos alunos o motivo pelo acentuado interesse em narrar aspectos da vida pessoal de Henrique VIII. Dentre as respostas: “porque mostra que ele é um ‘mulherengo’⁵⁷, como muitos homens hoje em dia”. De modo aparente, entende-se que nessa afirmação há uma expressão de “anacronismo”, ou “anacrônico” – “fora do tempo” ou ainda “contra o tempo”. Em outras palavras, uma expressão que utiliza conceitos ou ideias de uma época para analisar os fatos de outro tempo. Nesse caso, analisa-se esse personagem da realeza britânica do século XVI por meio de uma palavra da atualidade: ‘mulherengo’, impondo valores que não pertencem a esse mesmo tempo histórico em compreensão “de hoje para ontem” (BARROS, 2017).

O anacronismo é um desafio diário para os historiadores e suas pesquisas. Na sala de aula, ao menos nessa, muitos alunos, ao concordarem com a afirmação da colega, deixaram evidente que o problema do anacronismo atinge também o cotidiano escolar. Visto que, muitos deles, passam a analisar personagens, cenas e acontecimentos históricos com base nos seus próprios valores. Atitude que, por mais que seja refutada pelo docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem, pode também ser compreendida à medida que algumas das condutas desse personagem são narradas porque são fáceis de serem recordadas ao pertencerem, muitas vezes, a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos em seu meio particular/familiar (traição, amor, tristeza, medo, hostilidade, frustração, raiva, culpa, ciúmes).

Henrique quis encerrar sua união com Catarina. O que não foi permitido pelo papa Clemente VII (1478-1534), pois a Igreja Católica não aceitava o divórcio. Em 1533, Thomas Cranmer (1489-1556), um amigo de Henrique, tornou-se arcebispo da Cantuária, o mais alto cargo eclesiástico da Inglaterra. Assim, os dois amigos fizeram um acordo para anular o casamento de Henrique, fazendo o Parlamento declarar que o Direito Divino dos Reis substituíra a autoridade da Igreja. Naquele mesmo ano, Cranmer e Henrique retiraram a ala inglesa do Catolicismo e criaram a Igreja Anglicana. O rei logo se casou com Ana Bolena, mas teve com ela apenas uma filha, chamada Elizabeth. Em 1536, o rei mandou que Ana fosse decapitada e, alguns dias depois, se casou com Jane Seymour. Ela deu à luz Eduardo, o herdeiro que Henrique tanto queria, e em seguida morreu. Henrique então casou-se com uma princesa alemã, Ana de Cleves. Não demorou para que se divorciasse dela. Em 1540, desposou Catarina Howard. Assim como fez com Ana Bolena, mandou executá-la. Em 1543, casou-se com sua sexta mulher, Catarina Parr, que conseguiu ficar viva até depois da morte dele. Henrique VIII morreu em 28 de janeiro de 1547. Durante seu reinado uniu a Inglaterra e o País de Gales, além de ter tomado posse da Irlanda. Três de seus filhos — Eduardo, Maria e Elizabeth I — mais tarde se tornaram rei e rainhas da Inglaterra (VIRTUOUS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, 2009-2020).

⁵⁶ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra ‘mexericos’ é o plural de mexerico. O mesmo que: chicanas, fofocas, tramas, tricas, confusões, desordens, enredos, tramoias (Dicionário Online de Português, s.d.).

⁵⁷ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra ‘mulherengo’ significa: Aquele que gosta muito de namorar ou que se mostra interessado em várias mulheres (Dicionário Online de Português, s.d.).

No processo de confecção, observou-se que eles se prenderam mais às informações registradas em seu caderno, do que propriamente às pesquisas feitas na internet, ato de decifração da escrita de suas próprias ideias.

À medida que os alunos iam narrando a descrição das Revoluções Inglesas, ocorridas no século XVII, uma aluna chamou a atenção ao indagar o motivo daqueles eventos serem chamados de ‘Revolução’, pois não encontrava uma justificativa que caracterizasse aquele movimento como revolucionário. Questionada sobre quais as evidências em que se baseia tal afirmação, trouxe como base a ideia de que, por exemplo um de seus desdobramentos, a ‘Revolução’ Gloriosa, é conhecido por não haver derramamento de sangue e instituir uma Monarquia Parlamentarista. O que faz esses eventos serem revolucionários e não uma guerra civil?

Tal indagação foi compreendida e pode ter sido motivada pelo fato da compreensão do conceito de Guerra, estudado durante a ‘Revolução’ Agrícola e, que agora aguça o pensamento dela ao se deparar com um evento que pode receber essa conceituação, embora as fontes a tratem como ‘Revolução’. Diante desse questionamento, a aula foi novamente interrompida para a explicação, mas de modo breve, de que a palavra ‘Revolução’ surgiu durante o Renascimento como referência ao movimento dos corpos celestes, como se fosse o retorno de um corpo astral a um ponto da própria órbita. No entanto, ganhou um significado político apenas no século XVII, justamente com as Revoluções Inglesas. Nesse período, a historiografia tratou a ‘Revolução’ como se fosse um movimento que significava retorno à ordem política anterior que tinha sido alterada por turbulências. Assim, naquele momento, a ‘Revolução’ na Inglaterra não foi entendida como a Guerra Civil, mas a volta/restauração da Monarquia.

Assim, o conceito ‘Revolução’, definido unicamente como mudança no poder político, seria extremamente pobre. Tal significação exige mais do que um elemento político para caracterizar, pois é um substantivo que tem uma rica extensão de possibilidades para denominar um evento, tal como observado no quadro conceitual. É mais do que uma mudança política, e é preciso entender isso a partir dos eventos que recebem esse conceito.

Após tal explicação, alguns perguntaram se podiam questionar as fontes ali encontradas. Uma aluna adiantou-se e afirmou: “claro que sim, porque são feitos por pessoas que estão defendendo um ponto de vista”. A professora concordou e acrescentou que esse ponto de vista é baseado em fontes da própria historiografia e para discordar é preciso também utilizar fontes para sustentar os argumentos. Terminada a discussão, eles retornaram à feitura dos *fanzines*, mas alguns dos alunos começaram a colocar como título para a

narração das Revoluções Inglesas diversas ideias que questionavam a caracterização desse movimento como revolucionário. A exemplo dos títulos: “Revolução, só que não”; “Revolução ou não”; “Transformações inglesas no século XVII: Puritana e Gloriosa”; “Restauração”; “Revoluções, close errado?”. Ideias essas que foram defendidas em suas narrações.

Em meio ao final das duas aulas, alguns alunos começaram a entregar os *fanzines* e, enquanto ficaram à espera do final da aula, selecionaram alguns livros da biblioteca para ler. Em poucos instantes, uma aluna começa a sorrir de modo alto e atônito. Questionada pelos colegas, ela afirma que assim estava porque não acreditava que alguém tinha escrito num livro de romance a palavra ‘história’ com a letra ‘e’, ou seja, ‘estória’⁵⁸.

Diante de sua reação e, ao informar que nunca tinha visto essa palavra, ela foi solicitada a fazer uma pesquisa no dicionário. Após ler o seu significado, corrige que esta palavra não estaria escrita errada, pois se refere a um outro conceito que não o da disciplina História. Verifica-se que, enquanto ela tenta ‘decifrar’ a significação dos termos, a aluna ativa e organiza todo seu conhecimento à procura de uma possível resposta. Com isso, torna-se claro que o erro não é sinônimo de incapacidade ou limitação, mas é uma ponte a uma nova construção significativa do conhecimento.

Uma aluna que assistia essas indagações, acrescentou, “o que nós estamos fazendo aqui em nossos *fanzines* é narrando uma história com a letra H porque ela realmente aconteceu em algum tempo e lugar, basta a gente ver as fontes que estamos usando para comprovar, né?”. Colocação afirmada pela professora, que perguntou novamente aos alunos qual(is) elemento(s) eles conseguiram perceber nessa nova narrativa que pudesse(m) adentrar no conceito de ‘Revolução’.

De modo até surpreendente, a aluna que validou a palavra história com a letra H como uma ciência de ações comprobatórias em meio a suas fontes, afirmou que, para algo ser caracterizado como uma ‘Revolução’ ele tem que se tornar uma História, “toda ‘Revolução’ é uma história com H”. Ao ser indagado o porquê de sua conclusão, ela completou: “porque a ‘Revolução’ Puritana e Gloriosa, assim como as outras, realmente existiram, tanto que estamos usando essas fontes para narrar elas, por isso que toda ‘Revolução’ é uma história, e não, estórias”.

⁵⁸ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa on-line, a palavra significa texto popular; narrativa tradicional: estória infantil. [Gramática] Palavra preferencialmente usada para designar uma narrativa de ficção: a estória da vovó (Dicionário Online de Português, s.d.).

Diante de tal afirmativa e, sabendo que a construção conceitual do termo ‘Revolução’ é coletiva, foi perguntado à turma se ela concorda em adicionar ao conceito ‘Revolução’ a palavra ‘história’, todos, sem exceção, afirmam positivamente e a palavra foi escrita no cartaz conceitual.

No ato de questionar o conhecimento dos alunos em relação ao significado de determinado termo, estabelece-se um estímulo à imaginação. Algumas vezes uma predefinição errada tem por trás de si a construção engenhosa de uma nova explicação por parte do indivíduo. Como observado acima.

Outra questão, quanto maior e mais diversificadas forem as experiências, fatos, situações e vivências que o aluno tiver, maiores serão as possibilidades de promover novas relações e uma elaboração mais crítica do saber. Portanto, o confronto, o conflito, a complexidade tornaram-se essenciais no processo de construção da aprendizagem.

O interessante é que, após essa discussão, um aluno encaixou ao termo ‘Revolução’ outra caracterização, ou seja, a palavra ‘povo’. Concluindo dessa maneira que não há uma ‘Revolução’ sem a participação do povo: “Toda ‘Revolução’ tem que ter povo, seja pra realizar ou pra contar a história dela”. Houve, logo em seguida, um levantar de vozes em concordância de tal afirmação. Duas alunas completaram que para o povo agir numa ‘Revolução’ tem que ter ‘união’ e ‘objetivo’ para algo acontecer.

Outro aluno concluiu: “então eles estão buscando a transformação de algo dentro da sociedade”. Para tanto, as ideias foram organizadas, pela professora/pesquisadora, a partir do seguinte questionamento: Para uma ‘Revolução’ acontecer, temos que ter a participação de um grupo de pessoas, não necessariamente de uma classe social?”. Eles, num tom de insegurança, disseram que sim.

Um aluno falou que “uma classe pode até liderar, como foi a dos puritanos aqui, mas o povo também participa de alguma maneira”. Continuou-se, à vista disso, a ideia inquisidora de que o povo se une, independente de uma classe social ser preponderante ou não, porque tem o objetivo de uma transformação, que no decorrer do tempo ela pode ser constante. Então, estas foram as palavras escritas no quadro: povo, transformação constante, objetivo e união.

A aula finalizou com a confecção do quantitativo de 27 produções históricas em formato de *fanzines*, as quais foram fixadas no mural da ‘Revolução’ para a socialização do conhecimento. É interessante observar que alguns alunos, nesta oficina, passaram a compreender que os conteúdos históricos são frutos de narrativas produzidas por historiadores com base nas evidências históricas disponíveis, dentre as quais estão os materiais didáticos,

nas fontes textuais ou imagéticas utilizadas. Porém, com base em algumas revistas intituladas de modo a subverter o seu material didático, são passíveis de contestação.

Os estudantes saíram de uma aparente passividade a uma criticidade das fontes. Eles perceberam que não existe uma verdade única em História, e sim que as situações são produzidas com base em evidências. Portanto, eles, enquanto sujeitos históricos, poderiam também produzir uma narrativa, com base nas fontes disponíveis, expondo a sua interpretação historiográfica, de maneira qualitativamente nova, recriando-a a partir de suas próprias experiências.

Um direcionamento pedagógico, que no desenvolver de uma melhor aprendizagem conceitual do termo ‘Revolução’, acabou por estacionar, brevemente, numa via que levasse à ideia de que as fontes e, sobretudo, o material didático não deve ser incontestável ou abandonado, mas problematizado de modo a perceber seus limites e possibilidades. É um modo de possibilitar, no processo de ensino e aprendizagem, uma análise crítica do conhecimento em execução da sua consciência histórica.

4.7. Oficina 06: Descrição da Aula-oficina sobre a temática ‘Revolução’ Industrial, séc. XVIII (Aula 7)

Em sequência às oficinas, foi realizada a última temática narrativa, a ‘Revolução’ Industrial. Essa aula iniciou sem a presença de 4 alunas. Os 25 alunos presentes chegam à biblioteca e, são prontamente informados de que esta seria a última oficina em cumprimento do Roteiro de Aulas-oficinas, a maioria recebeu a notícia com tristeza. Após a informação da temática e com os materiais selecionados sobre a mesa, iniciou-se a produção das narrativas históricas em formato de *fanzines*. Poucas dúvidas surgiram nessa temática, pois eles haviam estudado sobre a ‘Revolução’ Industrial há pouco tempo na disciplina História e também em Geografia.

Como de costume, antes do término dessa oficina, foi questionado aos alunos o que eles acrescentariam ao conceito de ‘Revolução’ ou, se haviam descoberto mais algum termo que não se encaixa em sua extensão conceitual. Uma aluna, de modo rápido, mencionou que para uma ‘Revolução’ acontecer é preciso que haja ‘perseverança’.

Questionada sobre o motivo da inserção dessa palavra, ela afirmou que “se o povo não persistir, as mudanças que a sociedade quer, elas não acontecem”. Diante dessa explicação, a

palavra foi aceita pela turma. Outra palavra coletada foi o termo ‘pacificação’⁵⁹, esse justificado pela ideia de que “uma ‘Revolução’ tem que, ao final, levar à pacificação do povo porque senão a ‘Revolução’, que seja violenta, ela nunca vai terminar”.

Aproveita-se a fala para questionar à turma se as revoluções são violentas, já que se espera com essa afirmação tornar o espaço revolucionário um lugar pacífico. Um aluno devolve a pergunta para a docente: “numa ‘Revolução’ há violência?” Outro aluno interferiu e disse que sim, as revoluções são violentas como as Revoluções Inglesas e a ‘Revolução’ Francesa. A seguinte pergunta foi acrescentada pela professora: “mas a ‘Revolução’ Agrícola e a Comercial também foram violentas?”.

Um silêncio duradouro surgiu. Uma aluna disse que enxergava na ‘Revolução’ Comercial uma violência, sobretudo na prática do colonialismo quando “eles submeteram muitos povos dos novos lugares para retirar suas riquezas”. Mas não sabia dizer como nas demais ‘Revoluções’ estudadas havia violência.

O pensamento deles foi motivado ao explicar que, sobre a ‘Revolução’ Agrícola, pode-se argumentar que a instalação pioneira da agricultura no Período Neolítico pode ter deixado para trás indivíduos que não conseguiram se adaptar ao novo modo de vida, como no que se refere às disputas territoriais demandadas pela transformação do solo em espaços agrícolas e de pastagens.

Tornar-se, então, sedentário, ou seja, fixar-se num determinado território, implica no mínimo uma ruptura brusca a uma prática nômade que era habitual há milênios na história da humanidade. Outra, a ‘Revolução’ Comercial que atravessa a Idade Média a partir do século XII e se estende através da Idade Moderna até chegar ao século XVIII, também deixou seus rastros de violência, ao reduzir o colonizado a um sistema de negação da dignidade humana, no modo de conversão e domesticação, pela educação e pelo trabalho do eurocentrismo em suas áreas coloniais.

Até há violência na questão da ‘Revolução’ Industrial, levando em conta que as primeiras fábricas expropriaram terras e, suas máquinas, ao invadirem o campo, mecanizaram a lavoura e expulsaram camponeses de suas propriedades. Em decorrência, gerou-se um

⁵⁹ No Dicionário da Língua Portuguesa a palavra significa uma ação ou efeito de pacificar(-se); restabelecimento da paz. Nesse momento da aula, não consegui realizar uma reflexão mais sólida sobre essa palavra, pois se pensarmos um pouco mais além podemos nos recorrer à história e lembrar de ideologias totalitárias que prometeram esse tipo de “paraíso”, seja sob a forma de uma sociedade sem classes, seja o triunfo imperial de um povo, como o comunismo (soviético, chinês, cambojano etc.) e o nazismo, respectivamente, veem a ‘Revolução’ como o único caminho possível para o futuro. Porém sabemos de modo evidente que os resultados de tais empreitadas na história não são muito animadores (BARROS, 2017).

excedente de mão de obra em que muitos, para sobreviver nas cidades, passaram a baratear a sua força de trabalho. Isso quando não sofreram a violência do desemprego.

Para problematizar ainda mais a situação, foi lembrado a eles que há na historiografia a ocorrência da ideia de uma ‘Revolução’ não-violenta, como por exemplo a experiência e as propostas anarco-pacifistas encaminhadas por Mahatma Gandhi. Em decorrência da colonização britânica, os hindus ficaram proibidos, até o século passado, de produzirem o seu próprio sal. Isso os obrigavam a comprar o produto dos ingleses. Em protesto, realizaram a chamada Marcha do Sal dando início a um processo que levaria à independência da Índia. Um movimento que começou pacífico e que não deixou nenhum momento de embates entre os sujeitos envolvidos (BARROS, 2017).

Diante dessas observações, os alunos concluíram que a violência é um termo inerente a todo e qualquer processo revolucionário, seja de modo mais radical e sangrento ou transversal a ele. Assim, as palavras pacificação e violência foram escritas no cartaz conceitual. Mudou-se o foco, o questionamento aos alunos foi se eles teriam algo que não se encaixa dentro do conceito de ‘Revolução’. Pensaram, repensaram e um deles apresentou a palavra ‘Reforma’⁶⁰. A turma foi interrogada sobre a definição dessa palavra, se era conhecida ou não. Alguns disseram que sim, outros não. Então, o dicionário virtual foi utilizado através do celular para ler o significado desse termo. Ao final, todos concordaram que ‘Reforma’ não é o mesmo que ‘Revolução’.

Outras palavras suscitadas foram ‘Justiça’ e ‘Rebelião’, respectivamente. Ao problematizar a definição de justiça⁶¹, um dos alunos concluiu que os termos ‘Revolução’ e Justiça se diferenciam porque para alcançar um objetivo, às vezes, não ocorre um respeito aos valores fundamentais do ser humano, como por exemplo o direito à terra quando os “camponeses foram expulsos de suas terras com os cercamentos dos campos na Inglaterra”.

No caso da Rebelião⁶², esse termo foi posto em evidência porque, num dado momento, alguns alunos passaram a rememorar um episódio que aconteceu na escola, em meados do primeiro semestre de 2019, quando os estudantes e todos da comunidade escolar tiveram em

⁶⁰ Ato ou efeito de reformar. Nova organização, nova forma (DICIO, s.d.).

⁶¹ Justiça é a particularidade do que é justo e correto, como o respeito à igualdade de todos os cidadãos, por exemplo. Etimologicamente, este é um termo que vem do latim *justitia*. É o princípio básico que mantém a ordem social através da preservação dos direitos em sua forma legal. A Justiça pode ser reconhecida por mecanismos automáticos ou intuitivos nas relações sociais, ou por mediação através dos tribunais. Dicionário de significados online (SIGNIFICADOS, s.d.).

⁶² Ação ou efeito de rebelar, de se recusar a obedecer a uma autoridade legítima. Ação violenta de resistir a agentes de autoridade; insurreição, levante, sublevação. Qualquer oposição a uma autoridade ou instituições de poder (DICIO, s.d.).

seu cardápio alimentar uma espécie de ‘moqueca de ovo’⁶³, refeição servida pela primeira vez na unidade. Naquele dia não haveria almoço por falta de proteína para a composição da refeição. Sabendo disso, um dos coordenadores comprou, de modo particular, ovos.

Para fugir do preparo tradicional, as merendeiras da escola resolvem fazer essa moqueca de ovo, que não agradou ao paladar de muitos alunos. Isso fez com que eles comessem a se rebelar contra o que estava sendo servido e a exigir que fosse servido outra coisa ou, que liberassem a ida deles para casa. O interessante é que eles disseram acreditar que estavam fazendo uma ‘Revolução’ na escola, mas que hoje entenderam que era um ato de rebelião, já que subverteram as ordens superiores da coordenação pedagógica ao se colocarem para o espaço do estacionamento da escola até que algo fosse feito.

A maioria dos estudantes participantes era do primeiro ano do ensino médio, mas havia sim, estudantes do 2º ano, os quais trouxeram à tona esse momento de experiência na escola, passando a olhar o passado e a conceituar de modo correto o evento vivenciado: “o que a gente fez era uma rebelião e não uma ‘Revolução’”. Passagem de tempo revivida e conceituada corretamente.

Em seguida, passa-se a escrever as palavras Justiça e Rebelião como termos destoantes para o significado de ‘Revolução’. Assim, essas são as últimas palavras registradas no cartaz. Para uma melhor compreensão dos termos que não se encaixam na extensão conceitual de ‘Revolução’, seus respectivos significados foram acrescentados ao lado do cartaz para que a turma e demais frequentadores da biblioteca pudessem aprender ou relembrar cada definição.

Terminada a produção das Aulas-oficinas e, de acordo com o roteiro proposto, houve a parte final, que foi a reaplicação do questionário qualitativo (Ver apêndice 3). O intuito deste questionário foi o de analisar se as ideias expressas pelos alunos no questionário prévio progrediram numa melhor aprendizagem conceitual do substantivo ‘Revolução’. Em outras palavras, se a produção das narrativas históricas em formato de *fanzines* possibilitou uma organização do pensamento histórico conceitual em direção a uma progressão das ideias dos alunos. O questionário foi reaplicado aos alunos com a pergunta inaugural das oficinas: “COM BASE NO QUE VOCÊ ESTUDOU EM HISTÓRIA, O QUE VOCÊ CHAMARIA DE ‘REVOLUÇÃO’?”

Portanto, o questionário foi reaplicado aos alunos do segundo ano do ensino médio, em uma aula de História subsequente à última oficina. Ao todo, encontravam-se 28 alunos em

⁶³ Um prato que em geral leva cebola, tomates, coentro, salsa, azeite de oliva, azeite de dendê, suco de limão ou vinagre, sal, pimenta e ovos. Leva em média 20 minutos para ser preparado.

sala. Desses, uma faltou à aula por motivos de saúde. Os alunos, antes de respondê-lo, receberam as seguintes instruções: não é permitido o uso de celular, de material didático ou similar e não pode copiar a informação do colega. Em seguida, eles receberam a questão propositiva e tiveram o tempo da aula (50 minutos) para respondê-la.

Há de se destacar que alguns já começaram a perceber uma certa diferença entre seu conhecimento prévio e posterior às oficinas. Isso, ao ouvir algumas falas como “e eu que pensava que uma ‘Revolução’ era só guerra”, outra “agora eu sei o que é ‘Revolução’, não é uma revolta”. Claro que são conclusões faladas oralmente e, para não prejudicar a organização do pensamento dos demais alunos, solicitou-se o máximo de silêncio.

As respostas e a análise dos resultados foram tabeladas, de modo a identificar a resposta prévia do aluno com as novas informações coletadas, pós Aulas-oficinas, para uma melhor problematização dos efeitos das oficinas com os *fanzines* e a verificação da progressão da aprendizagem conceitual do termo ‘Revolução’.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS OFICINAS NUMA PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

O objetivo principal dessa fase da pesquisa é identificar os possíveis avanços no processo de construção dos conhecimentos históricos dos alunos sobre o substantivo ‘Revolução’, pós intervenção didático-pedagógica. Partindo das concepções de Isabel Barca (2012, p. 37), a “Educação Histórica tem a preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática”.

Seguindo os pressupostos dessa autora, no modelo de Aula-oficina há o objetivo de trabalhar o método histórico propriamente dito, partindo do conhecimento das ideias prévias dos alunos para depois buscar a mudança conceitual com um papel ativo dos envolvidos. Significa protagonizar os alunos na tarefa de construção/reconstrução das novas ideias em busca de uma progressão qualitativa do conhecimento, sem deixar de lado a epistemologia da própria História. É a aprendizagem histórica situada no âmbito da Educação Histórica referenciada inicialmente.

Para buscar contribuir com os desafios de mudanças significativas no processo de construção do pensamento histórico, a linha metodológica das Aulas-oficinas transforma o professor em "um investigador social" que deve, antes de tudo, “levantar e trabalhar de forma

diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta” (BARCA, 2004, p. 134).

Feito o levantamento das ideias tácitas dos alunos, atentar-se-á um outro componente muito importante nas Aulas-oficinas: o processo de avaliação da aprendizagem. Cabe ao docente a tarefa de analisar “a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco” (BARCA, 2004, p. 139).

Para isso, segundo Ana Maria Bergamin Neves (2012), “ao planejar o ensino, é importante que os objetivos sejam bem definidos, de modo que o professor possa acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos e os avanços e dificuldades apresentados individualmente por eles” (NEVES, 2012, p. 23).

À luz dos postulados da Aula-oficina, e assumindo a postura de investigador social a fim conhecer o universo conceitual dos alunos participantes, serão apresentadas as análises às suas respostas contidas na avaliação da aprendizagem empregada por meio da reaplicação do questionário (Apêndice 3).

Metodologicamente, as respostas prévias e posteriores às oficinas foram tabuladas no intento de encontrar as respostas aos questionamentos iniciais da pesquisa, que foram os seguintes: O *fanzine*, como recurso didático desenvolve uma melhor aprendizagem conceitual, de modo particular, ao termo ‘Revolução’?; Se produziu alfabetização conceitual, proporcionou o desenvolvimento da progressão de aprendizagem num quadro de referências aplicáveis ao conhecimento histórico?; Quais as potencialidades e limites do uso de *fanzines* na aprendizagem dos conceitos substantivos relacionados ao termo ‘Revolução’ como ferramenta de ensino?

Para tanto, as 28 respostas coletadas foram inseridas em comparativo ao registro das ideias prévias, de modo a permitir a averiguação da progressão da aprendizagem conceitual do substantivo ‘Revolução’. Lembrando que no primeiro questionário estes alunos se encontravam na série do primeiro ano do ensino médio, e, nessa ocasião foram coletados 24 registros de conhecimentos prévios dos que permaneceram na unidade escolar.

Observa-se que, dentre essa numeração, não houve a coleta de uma resposta na reaplicação do questionário, pois a estudante, por motivo particular não participou das últimas oficinas e de sua avaliação da progressão da aprendizagem sobre a forma da linguagem escrita. Portanto, não há menção a sua primeira resposta. Há também a inserção de quatro respostas a mais, pertencentes aos novos alunos. Assim, o quantitativo de 29 alunos engloba tanto os remanescentes das turmas dos primeiros anos A, B e C, como os quatro novos

integrantes à classe (estes foram analisados de forma particular). Lembrando que, nessa segunda fase do questionário, apenas 28 alunos participaram. Todos eles respondentes do questionário prévio.

A tabela a seguir, expõe a análise dos alunos que apresentaram ideias classificadas anteriormente como ausentes ou sem nexos. Em outras palavras, jovens que, em suas respostas, afirmaram pouco ou nada saber sobre o conceito substantivo ‘Revolução’. Pós aplicação do Roteiro de Aulas-oficinas, estes alunos foram identificados pela pesquisadora e apresentaram as novas ideias sobre esse substantivo. Lembrando que, números e letras correspondem à nomenclatura fictícia para não identificar o(a) aluno(a).

QUADRO 15 – DAS IDEIAS AUSENTES OU SEM NEXO PARA IDEIAS ELABORADAS SOBRE O PASSADO

ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL
1A	“É algo que ocorre quando a discordia ou falta de compreensão em ambos os lados ex: país, grupo ou nações diferentes”.	“Como o próprio nome diz um ato revolucionário que conduz a um percurso de aprofundamento de normas, padrões, contudo levando a um consentimento de organização de novas práticas como o parlamento”.
2B	“Não sei. Mas quero aprender”.	“Revolução e a luta pelos direitos até chega a conquista para isso tem que aver perseverança. Revolução industrial, comercial e inglesa foram revoluções diferentes que mudaram os dias de hoje”
3C	“Revolução é o que ocorreu no século passado poderia ser chamado de várias outros nomes mais colocou revolução pois contra de envolver vários países”.	“Revolução é uma mudança no poder político onde ocorre transformações que para ocorrer e preciso ter perseverança, mudanças, união, entre outros. Onde também ocorre mudanças na organização estrutural de uma sociedade. Ocorrendo também violência entre elas num período”.

Questionário aplicado em análise da progressão da aprendizagem dos alunos da Escola Seixas Dória em seu primeiro ano do ensino médio e, em sua série subsequente, (2019). Fonte: A autora (2019).

Os alunos que apresentaram nesse quadro ideias categorizadas inicialmente como “Ideias ausentes ou sem nexos” – jovens que não conseguiram responder à questão ou expressaram ideias sem sentido (CASTEX, 2008), passaram a apresentar um nível de mudança. A começar pelo(a) aluno(a) identificado(a) como 1A, que, apesar de uma confusão nas ideias, advoga o conceito de ‘Revolução’ como sendo uma prática de transformação social efetiva e uma sensação do novo. Já o(a) aluno(a) 2B, passou a nível de um conhecimento inexistente, segundo ele(a), para algo plausível. Apesar de expressar uma desordem nas ideias, entende a ‘Revolução’ como uma luta, com finalidade para alcançar algum direito natural da sociedade em questão. E ainda acrescenta exemplos de revoluções, cujos efeitos por ele são perceptíveis atualmente.

Por último, o(a) aluno(a) 3C, que, apesar da definição da ‘Revolução’ à esfera política, acrescenta a sua compreensão às ideias de transformação, mudança, perseverança, união e violência. O interessante é que ele(a) não circunscreveu a ‘Revolução’ somente ao tempo passado, abrindo a possibilidade do fenômeno ocorrer em algum outro período da história, que não fosse somente o “século passado”. Com isso, esses alunos passaram a integrar uma nova categorização, isto é, “Ideias elaboradas sobre o passado”, ao expressar ideias que, apesar de estarem em desordem graficamente, elas apresentaram um nível aproximado do conceito de ‘Revolução’.

As próximas análises são dos estudantes que fizeram inicialmente parte da categoria “Ideias elaboradas sobre o passado”. Lembrando que ocorreu uma adaptação a essa classificação, ou melhor, uma subdivisão para melhor interpretar as confusões acerca do significado de ‘Revolução’ e sua associação a outros conceitos substantivos e ideias de segunda ordem. O objetivo agora é observar se os alunos acrescentaram novos elementos em compreensão do termo ‘Revolução’ e, com eles, melhor organizaram o pensamento histórico.

Como algumas das respostas são longas, elas foram desmembradas no quadro, de acordo com a analogia feita à ‘Revolução’, com outros conceitos substantivos, de modo a permitir uma melhor observação das respostas e, conseqüente análise.

QUADRO 16 - IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE REVOLTA E GUERRA

‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE REVOLTA	ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL

E GUERRA	4D	“Revolução é povo, violento, guerra, a revolta do povo”.	“É um movimento que têm violência como por exemplo na revolução Puritana Carlos I foi decapitado pelo líder das cabeças redondas, povo, tem sua história, seus motivos, transformação, liderança, perseverança (persistir até acontecer) mudanças exemplo na revolução industrial teve a mudança da divisão do trabalho e a permanência até os dias atuais. Todas as revoluções são constantes.
	5C	“A guerra é a revolta no mundo”.	“Revolução: É uma transformação econômica, cultural, política. Que é preciso ter perseverança por que se eles não tivessem nada ia para frente é preciso ter um líder como Oliver Cron para comanda uma como a puritana”.

Questionário aplicado em análise da progressão da aprendizagem dos alunos da Escola Seixas Dória em seu primeiro ano do ensino médio e, em sua série subsequente, (2019) Fonte: A autora (2019).

Neste quadro há uma analogia ao termo ‘Revolução’, como sendo um movimento de Guerra e Revolta, substantivos históricos com outros significados. Nota-se que após a aplicação das oficinas com os *fanzines*, esses alunos puderam reformular suas concepções ao apresentar um conhecimento em que o termo não é mais sinônimo de uma mera mudança matizada pela violência social, mas uma associação de elementos os quais, o(a) primeiro(a) aluno(a) traz itens como a violência, a liderança, um fato acontecido na história humana, os motivos, a transformação, a perseverança, mudanças e permanências, além de afirmar que se trata de um movimento irrefreável na história da humanidade: “Todas as revoluções são constantes”.

O(A) segundo(a) estudante deixa de assemelhar a ‘Revolução’ como uma guerra e/ou revolta para tratá-la como sendo um elemento característico de uma transformação na estrutura social, política e cultural aliada a aspectos de persistência e liderança. Aqui compreendeu-se que somente “a violência não é mais adequada, para descrever o fenômeno das revoluções, do que a mudança” (ARENDT, 1988, p. 28).

No quadro abaixo, observa-se outras alterações quanto à sinonímia do termo ‘Revolução’, agora como expressão de Progresso.

QUADRO 17 - IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE PROGRESSO

‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE PROGRESSO	ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL
	6E	“É a inovação de períodos históricos de várias histórias a Revolução serve pra sabermos a resposta varios contextos antigos”.	“A Revolução foi muito importante porque ela traz diversos atos, casos acontecidos por diversas épocas. A Revolução é liderança como Guilherme de Orange na Revolução Gloriosa, Revolução também e ter um bom objetivo, e um povo que foi importante.
	7F	“Algo que muda por exemplo o modo de vida de uma determinada população por completo para melhor”.	“A partir dos <i>fanzines</i> produzidos eu percebi que poderia transmitir o que eu aprendi em sala de aula. Na biblioteca da escola foi montado um cartaz em formato de livro para se colocar o que é e o que não é revolução, que foi preenchido a partir de debates. Revolução é mudança, é permanência. Tem que ter organização e liderança. Revolução é algo constante feito com união popular”.
	8G	“Uma coisa Antiga que se renovou! Uma coisa que era velha e se tornou novo!”.	“É um movimento onde ocorre mudança, permanência pois no Egito as pirâmides ainda existem, violência pois há guerra mas não é toda que tem derramamento de sangue igual a revolução Gloriosa”.

Questionário aplicado em análise da progressão da aprendizagem dos alunos da Escola Seixas Dória em seu primeiro ano do ensino médio e, em sua série subsequente, (2019). Readaptado. Fonte: A autora (2019).

Neste quadro, a primeira resposta aborda aspectos de liderança e objetivo para a ocorrência de uma ‘Revolução’, além de potencializar a importância das revoluções na história. No entanto, não há uma identificação com a historicidade das revoluções e de seus efeitos na sua história, trata-a como algo distante, um evento vivenciado em épocas anteriores, distante em sua realidade social.

Na segunda resposta ao questionamento, o(a) estudante contextualiza o momento da oficina para organizar o pensamento. Dar importância ao tempo experienciado na biblioteca em processo de construção do conhecimento e, na conclusão apresenta a concepção de que a ‘Revolução’ tem como significado ideias de mudança, permanência, organização, liderança e

um movimento constante com participação popular. Na última afirmação, “Revolução” é algo constante feito com união popular”, ele(a) passou a compreender que a adesão da população ao movimento é o que faz o fato ser caracterizado na história como uma ‘Revolução’, pois é necessário um ato coletivo para a sua concretude, cujos efeitos são extensivos. É isso o que diferencia uma ‘Revolução’ de um Golpe de Estado, a ação popular. Pensar em processos sociais, a exemplo da ‘Revolução’ Francesa (1789) e ‘Revolução’ Russa (1917), é ter uma ideia de uma população neutra ou apática reduzida significativamente.

No último caso, passar de “algo velho que se tornou novo” para um movimento de mudanças e permanências, dando para esse último quesito um exemplo evidenciado como as pirâmides do Egito antigo que sobreviveram aos abalos da ‘Revolução’ Urbana em seu território, já é algo bastante significativo para o conhecimento histórico.

A seguir, dando continuidade ao item “Ideias confusas sobre o passado”, as respostas prévias compreenderam a ‘Revolução’ como um encaminhamento de mudanças políticas, sociais e econômicas. Em seguida observando possíveis reformulações no conhecimento conceitual.

QUADRO 18 - IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE MUDANÇAS POLÍTICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS

‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE MUDANÇAS POLÍTICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS	ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL
	9H	“Revolução é algo para se revolucionar, descrever mudanças rápidas como a política todo ano se renova”.	“É o movimento político, econômico e social, onde ocorre mudança, transformação, violência, liderança, perseverança e também permanência. Ex: na revolução industrial teve mudança em que antes não tinha a divisão de trabalho e depois foi surgindo a divisão. A permanência da revolução é o artesanato. E na revolução também tem evolução. Ex: Foram surgindo os operários e a tecnologia cada vez mais evoluindo”.
	10I	“Revolução pra mim é um tipo de mudanças ou organização estrutural	“Bom revolução é um movimento onde ouve uma mudança radical na social, econômico, cultural, onde envolve também muitas lideranças

		de uma sociedade”.	e perseverança, mas nem tudo muda alguma coisa sempre permanece, a revolução conta a história de um povo onde ouve uma liderança e violência, na revolução existe muita persistência a busca pela vitória, não é guerra apesar da violência, nem toda revolução tem derramamento de sangue como a Revolução Gloriosa. O que permaneceu na Revolução Industrial foi a questão dos artesanatos, onde ouve mudança coma evolução das máquinas, maquinofatura, mas ainda permaneceu as pessoas que fazem a mão o seu próprio artesanato”.
	11J	“Revolução é a mudança de várias coisas, como correu a Revolução Industrial onde ocorreu as industrias revolucionárias”.	“É um movimento em que ocorre a política social, comercial, cultural, perseverança, que indica paz, mudança no comércio; Liderança de Guilherme de Orange Revolução Gloriosa; Violencia, União de povos da mesma localidade; Permanencia da Revolução”.
	12H	“Revolução é tudo aquilo que se renova que é novo. É uma revolução como a política que sempre vai se renovando a cada ano”.	“É quando um grupo de pessoas com um líder quer que algo mude, transforme, ai quando as pessoas não tem respostas, resultados, ai se revoluciona e se torna uma luta contra quem não quer que o resultado saia daí eles lutam e perseveram para que aconteça uma revolução naquilo, naquele momento”.

Questionário aplicado em progressão da aprendizagem aos alunos do primeiro ano e, em sua série subsequente da Escola Seixas Dória, (2019). Readaptado. Fonte: A autora (2019).

De modo geral, os três primeiros estudantes acrescentaram em seus conhecimentos a ideia de que o conceito de ‘Revolução’ perpassa pelo elemento de mudança. Acrescentando a esse conhecimento, a concepção de que são mudanças, na esfera política, econômica, social e cultural. Aliada a outros itens como liderança, violência e permanência.

Na fala do(a) primeiro(a) estudante houve a ideia de que dentro de uma ‘Revolução’ pode ser inserido o elemento ‘evolução’. Em citação à ‘Revolução’ Industrial, identificou-se que, em seu processo, a tecnologia leva a uma evolução das máquinas, mas em meio a esse

sentimento do novo, ele(a) é consciente em saber que o modo artesanal ainda reluta em permanecer. É um intermeiar-se de mudanças e permanências.

No segundo caso, chama a atenção a ideia de vitória no contexto de uma ‘Revolução’. O(A) aluno(a) afirma que a persistência de uma ação leva à conquista do objetivo pretendido, “na revolução existe muita persistência e busca pela vitória”. É persistir até acontecer. Fala de um conhecimento adquirido que tem embasamento nas ideias dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), em sua obra *O que é filosofia?* Esses, tratam a ideia de vitória e ‘Revolução’ como algo indissociável, diferentemente do caráter de união entre os revolucionários. Em outras palavras, “[...] a vitória de uma ‘Revolução’ é imanente, e consiste nos novos liames que se instauram entre os homens, mesmo se estes não duram mais que sua matéria em fusão e dão lugar rapidamente à divisão, à traição” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 209).

O(A) aluno(a) demonstrou um conhecimento aprendido que incorporou a ideia de vitória como algo inerente ao processo revolucionário. De fato, uma narrativa não averiguada entre os demais alunos de sua classe. Outra afirmação, é a conclusão de que a brutalidade de um evento não torna Guerra e ‘Revolução’ termos equivalentes, “[...] não é guerra apesar da violência [...]”.

O(A) aluno(a) 11J, ao explicar que o conceito se configura “em um movimento em que ocorre a política social, comercial, cultural, perseverança, que indica paz, mudança no comércio”, continuou a apresentar uma aprendizagem conceitual confusa entre o passado histórico e a metodologia experienciada na biblioteca. Apresentando ideias que salientam o conceito como algo correspondente à implantação de políticas sociais e de mudanças na estrutura comercial e cultural. Além de atribuir a eclosão de uma ‘Revolução’ a um presságio de paz, um movimento, por vezes, impetuoso e carregado de turbulências sociais. Entretanto, destaca-se a ideia de que, no processo revolucionário há “[...] união de povos da mesma localidade [...]”. Entendimento relevante ao pensar que as revoluções são decorrências das demandas internas de uma localidade, cujas consequências e/ou efeitos afloram de si para outros lugares.

Com relação ao último caso desse quadro, o(a) estudante 12H que anteriormente compreendia o conceito de ‘Revolução’ como algo relacionado a ideia de ‘renovação’, a exemplo do quadro político que se renova, na visão dele, a cada mandato eleitoral. Em sua segunda resposta, passa agora a sistematizar o conceito de ‘Revolução’ como uma organização movida por um grupo de pessoas que, sob a liderança de alguém, busca

“resultados” que, se não alcançados, resultariam em persistência, em luta, ou melhor, em “uma revolução naquilo, naquele momento” contra aqueles que obstruem a sua finalidade.

QUADRO 19 - IDEIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO: ‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE EVOLUÇÃO

‘REVOLUÇÃO’ COMO SINÔNIMO DE EVOLUÇÃO	ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL
	13K	“O jeito que as coisas vão evoluindo o modo que as leis mudaram que as espécies evoluíram, as ideias como se passou, cada dia é uma revolução nova porque da pra fazer uma nova história”.	Revolução é um movimento mundial que envolve uma sociedade que com perseverança conseguem mudanças como na revolução industrial que antes não tinha divisão do trabalho depois passou a ter, e essas mudanças tem que ser permanentes e muitas das vezes essa persistência ocasiona violência exceto a revolução Gloriosa. Uma Revolução tem que ser constante relacionando-se com a permanência. Na Revolução agrícola tem um exemplo de mudança, os homens eram nômades e passaram a ser sedentários, e um exemplo de permanência são os ciganos”.
	14L	“A revolução é qualquer matéria que pode se transformar, uma matéria, uma história, qualquer coisa que tenha um ponto inicial como umas simples bactérias se transformaram em seres humanos, ou também pensamentos, como foi gerada a filosofia. Também as armas da guerra. Tudo passa por uma revolução”.	“Renovação, transformação, mudança, um ato de promover mudança”.
	15M	“O tema Revolução Pra mim indica que Estamos sofrendo mudança o que Eu	A revolução são transformações nas sociedade como por exemplo o aumento de produtividade e mudança em funções de inovação a

		<p>aprendi foi que a Revolução serve Para muda alguns fato Por Exemplo os telefone a cada ano que se Passa muda suas características assim a Revolução Humana a cada anos que Passa nos muda a nossa característica antigamente nos andava e tenha semelhança igual do macaco e hoje somos mais inteligente com mas abtos de convivência”.</p>	<p>união do povo para pecistir nas organizações (não legível), produção e consumo de mercadoria.</p>
	16N	<p>“Acredito que seja uma transformação, uma evolução. Algo do tipo”.</p>	<p>“É transformação radical com mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e com liderança e organização, mas também, com permanências, e um ato que deve ocorrer mundialmente com o povo e deve haver um motivo para que se alcance um objetivo com perseverança, podendo ter violência e morte. Um exemplo de revolução é a industrial, onde houve mudança na divisão do trabalho e isso é constante até os dias de hoje”.</p>
	17O	<p>“Eu chamaria de uma coisa que evolui que mudou”.</p>	<p>“Revolução é uma mudança que ocorre em um determinado lugar, mais se expande para vários outros lugares, é liderado por uma pessoa ou mais de uma para manter a união e transformação das coisas. A uma certa permanência do povo para que haja organização e alcance os seus objetivos, entre isso a o povo que passa por essa revolução e conta suas histórias e também tem as coisas constante que muda mais não deixa de existir tipo na revolução industrial sai do artesanato a mão para as maquinas mais até os dias de hoje existe pessoas que faz artesanato ainda”.</p>

Questionário aplicado em progressão da aprendizagem aos alunos do primeiro ano e, em sua série subsequente da Escola Seixas Dória, (2019). Readaptado. Fonte: A autora (2019).

No quadro acima, a ‘Revolução’ se assemelha à categoria de uma Evolução. Nota-se que os alunos identificados como 13K, 14L e 15M saíram de uma concepção consoante à área da Biologia, ao defini-lo como um processo evolucionista⁶⁴ para uma melhor compreensão dentro da área histórica.

A exemplo do(a) aluno(a) 13K, que se afastou da seguinte ideia: “[...] o modo que as leis mudaram que as espécies evoluíram [...]” e passou a entender a ‘Revolução’ como um processo de mudanças constante, violência não inerente e intercalada de permanências. Concepção que afasta a ideia de evolucionismo, ao analisar que na ‘Revolução’ o seu processo não extingue os seus elementos participantes, ao contrário, ela os incorpora e, de modo simultâneo, convive com eles em suas transições.

Ideia evidenciada quando o(a) estudante analisa em sua realidade que a prática do nomadismo, tão presente nas primeiras civilizações, não sucumbiu em transição ao sedentarismo e, ainda, encontra-se vivenciada em sua realidade contemporânea. Ao exemplificá-lo através do modo de vida de um grupo social, denominado ‘ciganos’⁶⁵, em suas palavras, “na Revolução agrícola tem um exemplo de mudança, os homens eram nômades e passaram a ser sedentários, e um exemplo de permanência são os ciganos”.

Isso demonstra que o(a) estudante em questão, realizou uma operação em seu conhecimento que permitiu emitir em uma narrativa, uma consciência histórica cuja operacionalização mental motivou a interpretar a si mesmo, os outros e o seu mundo. O que,

⁶⁴ Teoria de acordo com a qual as espécies sofrem alterações pela ação das mutações e pela seleção natural: evolução das espécies. Charles Darwin, autor de "Origem das Espécies" (1859) é um dos grandes nomes sobre teorias relacionadas ao evolucionismo. A sua teoria baseia-se na seleção natural das espécies, em que as espécies atuais descendem de outras espécies que sofreram modificações ao longo do tempo e transmitiram novas características aos seus descendentes (SIGNIFICADOS, s.d.).

⁶⁵ Definir o termo ‘cigano’ não é algo simplista. Ele é comumente usado para designar diversos povos espalhados por quase todas as regiões do mundo. No dicionário on-line da Língua Portuguesa, o seu significado aparece como “Aquele que pertence ao povo cigano, ao povo nômade que emigrou da Índia para outros países, com cultura e hábitos próprios; zíngaro”. O aluno, assim como usualmente observado em nosso vocabulário e, atestado na significação desse vocabulário, incorreu no uso da palavra. Ao utilizar uma expressão que agrupa, de modo homogêneo, povos com diferentes cores, crenças, religiões, língua, costumes, rituais e, nem todos são nômades passou a compor uma parcela majoritária da sociedade que insiste em uniformizar conceitualmente comunidades distintas ao modelo eurocêntrico, assim também ocorreu nas populações chamadas de ‘índios’. Para uma melhor compreensão da sua identidade, o antropólogo e coordenador do Núcleo de Estudos Ciganos de Recife (NEC), Frans Moonen nos dá indícios de que seu entendimento parte de oposições. “Nem todos falam romani. Nem todos dançam ao redor de fogueiras ou usam roupas coloridas. Podem ser pobres ou ricos. Podem ser cristãos, muçulmanos, judeus. O que faz deles um povo é uma sensação comum de não serem gadgés – como eles chamam os não-ciganos – e de se identificarem como rom, calon ou sinti. O termo ‘cigano’ só funciona nessa oposição” (MARSIGLIA, 2008).

nas palavras de Rüsen (2001) adentra numa “prática cultural de interpretação do tempo antropológicamente universal” (RÜSEN, 2001, p. 149). Expressão de uma consciência histórica individual, construída durante a vida do indivíduo que, em desafio, orienta a ação humana em seu fazer e sofrer do cotidiano ou na sua interpretação ao passado (Ibidem, 2001).

Analisando as últimas formulações dos alunos 16N e 17O, há uma aproximação em suas narrativas. Estes, ao interpretarem as mudanças promovidas numa ‘Revolução’ como elementos intrínsecos a sua eclosão, não mais a condiciona ao sentido único do termo Evolução. Tanto que, analisam a intensa divisão social do trabalho trazida com o advento da ‘Revolução’ Industrial, como um novo processo produtivo que progrediu em meio ao modo artesanal. Compreendendo que esse novo elemento não aniquilou o anterior, no sentido de ‘deixar para trás’, mas passou a uma coexistência produtiva.

Nas palavras do(a) aluno(a) 17O, “na revolução industrial sai do artesanato a mão para as máquinas mais até os dias de hoje existe pessoas que faz artesanato ainda”. Nesse caso, uma ‘Revolução’ não substitui a outra, e sim a incorpora, confluindo na história da humanidade (BARROS, 2017). É narrar, portanto, um entendimento histórico de modo a “descrever intuitivamente a sequência de acontecimentos temporais concretos em seu contexto de sentido próprio, imediato” (RÜSEN, 2012, p. 33).

O quadro a seguir analisa um outro nível de progressão da aprendizagem, trata-se de uma categorização que traz em suas narrativas, ideias históricas parciais, de pouca complexidade, coletadas entre os jovens estudantes em seu conhecimento prévio.

QUADRO 20 - IDEIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS

ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL
18P	“A revolução industrial pra mim foi um conjunto de mudanças que aconteceram na europa a substituição do trabalho, artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas”	“Revolução sempre vai haver mudanças em todos os lugares, união entre povos e familiares, organização entre classes sociais: reis, nobreza, camponeses e comerciantes. Transformações de ideias, tudo muda mais nunca deixa de existir, liderança de algumas pessoas, mortes acontecem em todos os lugares por conta da violência, pacificação onde tudo fica pacífico, tudo permanece constante. História onde tem como comprovar aquilo que acontece no passado. Isso pode ser comprovado por conta dos documentos históricos que

		mostra imagens de tudo o que acontece no passado, tipo na revolução industrial”.
19Q	“Eu acho que revolução tem haver com evoluir ou deve ser algo relacionado a revolta contra algo que alguém seja contra e mudar para melhor ou pior, ou deve ser quando faz modificações como na revolução industrial (XVIII) que as coisas deixaram de ser fabricado a mão para ser fabricado por máquinas”.	“Seria ação onde ocorre transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, etc, mas também há coisas que sempre permanecem. Há também liderança para organizar a revolução. E que para ela ocorrer tem que persistir até que aconteça. Mas durante a revolução por ter violência e não pode ser só mudanças locais tem que ser mundial e um bom exemplo é a revolução industrial pois ela traz mudanças tipo ela saiu da manufatura para a maquinofatura”
20S	“Revolução é Revolta, Raiva, Guerra entre países, comunidades. Revolução acontece muito na França. "A Revolução Francesa".	“Revolução é a união entre dois povos da mesma cultura que perseveram pela organização territorial. Todas Revoluções são constantes. Na Revolução Industrial teve mudanças, por exemplo: O surgimento de máquinas, divisão de trabalho que permanecem até hoje. A Revolução Gloriosa é chamada assim por conta que não teve derramamento de sangue. Então nem toda a Revolução tem violência.

Questionário aplicado em progressão da aprendizagem aos alunos do primeiro ano e, em sua série subsequente da Escola Seixas Dória, (2019). Readaptado. Fonte: A autora (2019).

Em apreciação a estas respostas, ressalta-se algumas informações relevantes. No primeiro caso, o(a) estudante 18P, apresenta inicialmente uma ideia em que o conceito de ‘Revolução’ se resume a uma explicação sobre um tipo de movimento por ele substantivado, isto é, a ‘Revolução’ Industrial. Pós participação das Aulas-oficinas, o(a) aluno(a) já apresentou uma explicação em que traz o conceito como referente a um processo de mudança com efeitos extensivos a outros territórios, união, organização entre diversas classes, transformações, liderança, violência e pacificação.

No entanto, ele(a), ao reconhecer um caráter de cientificidade na disciplina História, traz o uso de fontes, neste caso, dos documentos históricos, como transmissores de uma verdade em ilustração: “Isso pode ser comprovado por conta dos documentos históricos que mostra imagens de tudo o que acontece no passado, tipo na revolução industrial”.

Na construção do saber histórico em sala de aula, a utilização de fontes históricas é algo imprescindível. Uma fonte, independentemente de seu tipo material, não pode ser utilizada apenas para ilustrar fatos ou torná-los verídicos em seu delinear. Mas sim, para

desenvolver no aluno uma capacidade de análise crítica daquilo que evidencia. Afirmações que encontram embasamento nas pesquisas de Isabel Barca (2004), ao considerar que o conhecimento é construído a partir do acesso às fontes e aos documentos. À luz da Educação Histórica, estabelece que para ser competente em História o sujeito precisa:

- Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis – com mensagens diversas e com formatos também diversos.
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas (BARCA, 2004, p. 133).

Quando o(a) aluno(a), aqui mencionado(a), utiliza o documento para afirmar que ele “[...] mostra imagem de tudo que acontece no passado [...]”, incorre no risco de acreditar ingenuamente em tudo que está sendo ali evocado. Diante dessa observação, fica para o professor a incumbência de agir com novas situações de aprendizagem que possam contribuir significativamente no processo cognitivo desse(a) aluno(a), em especial. Claro que, nesse caso, é um agir dentro das adversidades cotidianas de um docente que, em meio a um coletivo, retira-se um número ínfimo de sujeitos com essa concepção. Porém, são indivíduos que mais tarde podem tornar-se mais um integrante de uma massa passiva a muitos acontecimentos políticos e sociais que acometem a sociedade brasileira atual.

Outro caso que chamou a atenção, foi o do(a) estudante 20S, ao afirmar que, com base na ‘Revolução’ Gloriosa, “nem toda a Revolução é violenta”. Esse caso, tornou-se recorrente em afirmações de alunos anteriores. O que provocou uma autorreflexão da prática pedagógica em aula e na metodologia das oficinas, em especial na temática sobre as Revoluções Inglesas no séc. XVII.

Apesar de todo o debate em torno do caráter da violência no processo revolucionário, ao trazer, por exemplo, ‘Revoluções’ civis de cunho pacifista, a exemplo da ‘Revolução’ Pacifista de Gandhi, e apresentar a eles que seu processo de ocorrência fora permeado de diversos tipos de violência aos sujeitos envolvidos em sua trama, uma parcela dos alunos, a exemplo deste(a), se prendeu às informações das fontes e não foi além da problematização da ideia de violência. A circunscreveram sob a conclusão de “não haver sangue”, então, não houve violência.

Entretanto, se o próprio significado da palavra violência for analisado como “qualidade ou caráter de violento, do que age com força, ímpeto” (DICIO)⁶⁶, aplicando-o ao momento da ‘Revolução’ Gloriosa, percebe-se que a manobra de deposição do Parlamento inglês sobre o monarca James II (1633-1701), elevando em seu lugar Guilherme de Orange e Maria Stuart, como os novos reis da Inglaterra, configurou-se num ato de intimidação, de violência ao retirar forçosamente o seu direito monárquico.

Resultado que fica como um novo desafio à prática docente. Em buscar proporcionar aos alunos uma melhor problematização das fontes históricas e suas informações e, conduzi-los a uma maior extração crítica e consciente dos recursos didáticos utilizados em seu processo de construção do conhecimento histórico. A seguir, o quadro 21 que apresenta as ideias complexas:

QUADRO 21 - IDEIAS COMPLEXAS

ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL
21S	“Para me revolução é uma mudança dentro de uma sociedade que ocorre no contexto político, econômico, cultural e social como uma revolução”.	Revolução é uma mudança de estado do poder político, e tem vários elementos como transformação, união entre cidades, pessoas, perseverança que é persistência (persiste), constante as coisas continua acontecendo, violência, objetivos, História é o que você pode provar que aquilo aconteceu, sempre avêra mudança em todos os lugares, mas nunca as coisas deixara de existe”.
22T	“É uma mudança brusca no poder político ou na organização estrutural de uma sociedade que ocorre em um período relativamente curto de tempo”.	“Revolução é um movimento com transformação na política e na sociedade, resumindo foi uma história de transformações. Na revolução industrial houve muitas mudanças que antigamente não tinha e hoje tem na revolução há também permanência como por exemplo o artesanato. A revolução é união entre os povos e percistencia (na mudança) e etc... Na Revolução Comercial surgiu uma nova concepção econômica que recebeu o nome de mercantilismo (exemplo de mudança) ”.
23U	“Revolução é uma mudança	“Revolução trata-se de mudança estrutural,

⁶⁶ Dicionário Online de Português.

	causada por pessoas, é uma movimento ao qual várias pessoas hoje são o que são. Muitas pessoas ficaram com seu nome marcado pelo simples fato de ter sido e ter feito a revolução”.	social, político, entre outros...é feita muitas vezes através de rebeliões podendo ser algo constante, pacífico ou não. A revolução pode ser para a união e sempre tem um líder, ou um grupo”.
24V	“Revolução é um termo apropriado para descrever uma mudança rápida tanto na parte econômica, tanto para outro tipo como político”.	“É um movimento que tem várias mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas mas algo sempre permanece, tem liderança de uma pessoa para poder manter uma organização no povo. Por exemplo a Revolução Puritana e Gloriosa, na revolução puritana os cabeças redondas foi liderado por Oliver Cromwell”.

Questionário aplicado em progressão da aprendizagem aos alunos do primeiro ano e, em sua série subsequente da Escola Seixas Dória, (2019). Readaptado. Fonte: A autora (2019).

Neste quadro, as respostas são de jovens que conseguiram, em seu conhecimento prévio, explicar as ideias históricas do passado, de uma maneira mais complexa ao estabelecer relações com as pessoas daquele tempo e relacionando-as em seu contexto histórico (CASTEX, 2008). A intenção agora é analisar as suas afirmativas e observar a ocorrência de uma maior complexidade na elaboração do seu pensamento histórico a respeito do conceito ‘Revolução’.

Entre as respostas coletadas, há, em comum, o fato da percepção do significado do conceito de ‘Revolução’ a partir de elementos que confluem para a caracterização substantiva de um determinado evento. Segundo o quadro de respostas, o evento precisa apresentar mudanças no quadro político, econômico, social e cultural. Em meio às ações de modificações em seu processo, eles reconheceram itens de permanências, a exemplo do(a) aluno(a) denominado(a) 22T, que entendeu que o modo artesanal ainda se encontra presente, pós industrialização do sistema produtivo: “há também permanência como por exemplo o artesanato”. Liga-se à ideia de união entre os povos participantes e de uma liderança para a concretização da ação, “Por exemplo a ‘Revolução’ Puritana e Gloriosa, na ‘Revolução’ puritana os cabeças redondas foi liderado por Oliver Cromwell”. Resposta do(a) aluno(a) 24V.

Admite-se a ideia de persistência ao objetivo, como o(a) aluno(a) 22T, “A ‘Revolução’ é união entre os povos e persistência (na mudança) e etc...”. Destaca-se também que a ‘Revolução’ pelo entendimento do(a) aluno(a) 23U, não mais constitui uma rebelião, mas “é feita muitas vezes através de rebeliões podendo ser algo constante, pacífico ou não”. Ou seja,

as palavras ‘Revolução’ e Rebelião, para ele(a), não são sinônimas, mas complementares, em que para uma ‘Revolução’ acontecer é preciso que o povo não realize uma, mas uma série de agitações civis, pacíficas ou não, em busca do objetivo pretendido. Além de ficar subentendida a admissão do elemento violência na extensão conceitual do processo revolucionário.

De modo geral, os alunos citados neste quadro conseguiram manter suas ideias prévias e alcançaram uma extensão delas ao visualizar, nas revoluções estudadas, exemplos de mudanças, políticas sociais e econômicas e retirar delas embasamento para exemplificar as suas concepções anteriores.

A seguir, será apresentado o último quadro, no qual encontram-se as respostas dos quatro alunos que iniciaram seus estudos na Escola Seixas Dória a partir da segunda série do ensino médio, no entanto em períodos diferentes do ano 2019. Os alunos 26 Z e 27Y fizeram a sua matrícula logo no início do ano letivo. O(a) aluno(a) 25X há um mês para o final do primeiro semestre de 2019. Por último, no início do segundo semestre deste ano, o(a) aluno(a) 28Y transferiu-se para a escola. Eles aceitaram o convite de participar da pesquisa e receberam o questionário prévio, assim como todos nesta pesquisa. Porém, teve que ser respondido durante a Aula-oficina, para depois ter a permissão de iniciar seu primeiro *fanzine*. Lembrando que, como houve um retardamento no início das oficinas subsequentes à ‘Revolução’ Agrícola, apenas o(a) aluno(a) 28Y não chega a tempo do início da segunda etapa, mas a partir da temática ‘Revolução’ Comercial.

Diante dessas particularidades, eles ficaram em um grupo especial. A análise, de modo individual, permitiu a avaliação da progressão da aprendizagem conceitual a partir da aplicação das oficinas que eles conseguiram participar.

QUADRO 22 - IDEIAS DOS NOVOS ALUNOS, PÓS INÍCIO DAS OFICINAS

ALUNO (A)	RESPOSTA EM CONHECIMENTO PRÉVIO	RESPOSTA PÓS APLICAÇÃO DO ROTEIRO CONCEITUAL
25X	“Eu num sei não”	“Revolução é uma transformação que precisa de uma união entre seu povo. E necessita de líderes para poder liderar a favor do seu povo. E também tem que ocorrer mudança um exemplo é a revolução urbana. E para ser revolução tem que ser mundial, sendo mundial tem que ocorrer em vários países”.

26Z	“São mudanças na sociedade”	“É um movimento de transformação da sociedade e do povo com novas mudanças, por exemplo na revolução industrial, teve algumas mudanças, mas algumas coisas continua, que antigamente o povo faziam artesanato só a mão, mas hoje em dia já temos máquinas, mas tem muitos que continua a mão e tem permanência econômica da sociedade política”.
27W	“É uma revolta social”	“Revolução é um movimento apto a mudança na política e na organização social e econômica que envolve, alguns critérios como transformações violência, liderança e o povo pois precisa de um motivo para a revolução acontecer, na industrial houve uma mudança no trabalho pois os donos das indústrias adquiriram máquinas a vapor para fazer o trabalho dos operários pois a máquina rende dez vezes mais que os operários.
28Y	“é uma insurreição e revolta do povo”	“Bom eu entendi que uma revolução é uma mudança radical no poder político ou na organização estrutural de uma sociedade. Na revolução industrial houve mudança na divisão do trabalho. A Revolução gloriosa foi chamada assim porque não houve derramamento de sangue”.

Questionário aplicado em progressão da aprendizagem aos alunos do primeiro ano e, em sua série subsequente da Escola Seixas Dória, (2019). Readaptado. Fonte: A autora (2019).

Iniciando com a análise da aprendizagem do(a) aluno(a) 25X, a progressão da aprendizagem é algo nítido. Ao passar de um conhecimento inexistente, segundo ele(a), para um conhecimento elaborado, ao trazer o entendimento do conceito de ‘Revolução’ por meio de elementos como a transformação, participação popular, líderes, mudança e espacialidade de seus efeitos. Além de reconhecer na história um tipo de ‘Revolução’, a Urbana.

No caso do(a) aluno(a) 26Z, ao afirmar em resposta prévia que ‘Revolução’ representa mudanças na sociedade, permitiu-se, pós participação nas Aulas-oficinas, um entendimento mais esclarecido desse conceito de segunda ordem, ao estender a ele(a) a percepção de movimento, de transformações com participação popular: “É um movimento de

transformação da sociedade e do povo [...]”. Alia-se também à ideia de surgimento do novo, não como um extinguir dos hábitos passados, mas um interposto de permanências e mudanças, “antigamente o povo faziam artesanato só a mão, mas hoje em dia já temos máquinas, mas tem muitos que continua a mão e tem permanência econômica da sociedade política”.

Nos últimos casos há a analogia do termo ‘Revolução’ com outros substantivos históricos, tais como Revolta e Insurreição. O(A) estudante, 27W, que a entende como Revolta, pós-oficinas, passa a compreender que “‘Revolução’ é um movimento apto a mudança na política e na organização social e econômica que envolve, alguns critérios como transformações violência, liderança e o povo pois precisa de um motivo para a ‘Revolução’ acontecer [...]”. Ideias essas, bem mais próximas a uma melhor explicação consoante à ciência História, ao ressaltar no conceito elementos de mudança política, social e na economia. Além de ressaltar a presença da violência, liderança e participação popular.

Para o(a) aluno(a) denominado(a) 28Y, que em seus conhecimentos prévios a defendia como uma Insurreição, passou a entendê-la como “uma mudança radical no poder político ou na organização estrutural de uma sociedade”. Mudanças enxergadas e exemplificadas a partir da divisão social do trabalho com o advento da ‘Revolução’ Industrial, nas suas palavras: “Na ‘Revolução’ industrial houve mudança na divisão do trabalho”. Além de repercutir as informações encontradas nas fontes por ele analisadas, no tocante a um dos momentos das Revoluções Inglesas, no século XVII, “A ‘Revolução’ gloriosa foi chamada assim porque não houve derramamento de sangue”.

Feitas essas análises, observa-se que os alunos participantes deste último quadro, assim como os anteriores, conseguiram ter uma melhor e, até maior, compreensão conceitual do substantivo histórico ‘Revolução’. A ideia não foi julgar os conhecimentos em certos ou errados, mas aproximá-los a um conhecimento em consonância à ciência História. Em outras palavras, levar em consideração os conhecimentos prévios dos jovens, buscando relacionar os conteúdos ao cotidiano deles, problematizá-los e sistematizá-los.

É tornar a aprendizagem significativa, de modo a contrapor-se a um conhecimento mecanizado ou na simples compreensão de situações do passado (lições a seguir ou a evitar), mas em um exercício de reflexão gradualmente objetivo e crítico, sobre diferentes ações, razões, motivos e interesses dos diversos agentes históricos (LEE, 2008). Outra, Barca (2000) já apresentou em seus estudos que o raciocínio histórico se desenvolve marcado por oscilações. Em que o ato de promover a mudança conceitual em sala de aula é um processo

laborioso que requer, antes de tudo, o reconhecimento do aluno como produtor de significado e de sentido.

Para tanto, escolhe-se o *fanzine* como um dispositivo auxiliar na condução desse processo. Uma ferramenta auxiliar na organização do pensamento histórico, em especial, a narrativa em compreensão ao conceito substantivo ‘Revolução’. Sua utilização deu assistência à identificação de uma progressão das ideias dos alunos, pós aplicação de sua produção nas Aulas-oficinas. Objetivo verificável, levando-se em conta o fato de que os alunos, de modo mais complexo ou não, passaram a melhor expressar o seu entendimento sobre o significado de ‘Revolução’.

Empregando uma metodologia que objetiva retirar o aluno da passividade e colocá-lo como protagonista na construção do conhecimento, assim como motiva o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral. O professor conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno. É entender que no processo de aprendizado, o ato de “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos” (RÜSEN, 2011, p. 82).

De certo, houve dinamicidade no fazer pedagógico, na qual foi protagonizado o engajamento do aluno na relação de ensino e aprendizagem. Esperou-se que o aluno atuasse de modo a interagir, criticar, escrever, ouvir, imaginar e fazer na construção do seu conhecimento. O educador brasileiro Paulo Freire (1996) instruiu que o educador e o educando, em determinado estágio de aprendizado, podem não abarcar todo o significado das palavras e conceitos, mas ter possibilidades de sair ingenuamente do senso comum com formulações de pensamento que permitam explicitar mudanças em sua compreensão do mundo com o passado, posicionando-se à frente dessa realidade e, situando-se diante dela, quando necessário. Uma alternativa à instrumentalização de ferramentas conceituais que motivem eles a saírem de uma consciência ingênua para uma criticidade da realidade que o cerca (FREIRE, 1996).

Portanto, propor a utilização de uma ferramenta didática que materialize a consciência histórica dos alunos, tendo como ponto inicial o seu conhecimento prévio, ao âmbito da teoria da Educação Histórica, é entender que não se trata apenas de provocar o interesse dos alunos e contrapor às suas respostas uma maior complexidade do conceito, pressupondo que eles, automaticamente, substituirão suas concepções antigas por novas (BARCA, 2000).

Todavia deve ser apresentado um conjunto de atitudes em que, primeiro, o que está sendo apresentado precisa fazer sentido para os aprendentes mobilizarem seus conhecimentos; segundo, é essencial que o professor previamente investigue muito bem todos, de modo a

convergir conhecimentos individuais em coletivos no método de Aulas-oficinas, induza à prática do diálogo, da troca de experiências na relação professor/aluno e, não a uma sobreposição de poderes entre os sujeitos envolvidos. Acrescenta-se também uma atitude de sensibilidade à prática docente, no ato de observar nos alunos a sua reação, ver se estão atentos, com expressão de dúvida e estranhamento ou se demonstram interesse ao que está sendo proposto.

Em vista disso, é entender que a qualidade do ensino de História está intrinsecamente relacionada ao uso de fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem, dando suporte às narrativas produzidas em formato de *fanzines*. Fontes imagéticas ou textuais disponibilizadas a estimular a imaginação e imersão através dos sentidos, a fim de proporcionar o desenvolvimento de um pensamento que sirva para a introjetar uma melhor forma de pensar/ler o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática. Tornar-se letrado em História (LEE, 2006).

A experiência aqui exposta e problematizada, também é uma tentativa de sugestão de concepções de narrativas discentes, não condicionadas a narrar um fato tal como ele realmente aconteceu ou um conceito aos preceitos idênticos à epistemologia da História, mas encorajar e entusiasmar os alunos a terem que movimentar conhecimentos para além daqueles condicionados e materializados nos materiais didáticos. É fazer com que os conteúdos históricos sejam decifrados por meio de signos linguísticos fornecidos pelas suas vivências atuais. São leituras que se encaixam como peças de quebra-cabeça quando elas são colocadas, de modo a fazerem sentidos, em sua expressão à orientação da vida prática em construção da sua identidade e respeito às alteridades.

Por último, tratou-se de uma apropriação de diferentes produções históricas em formato de *fanzines* em meio à metodologia empregada nas Aulas-oficinas, de maneira qualitativamente nova, aplicando-a a partir da própria experiência pessoal, acadêmica e principalmente, da relação aluno/professor. É colocar em prática a teoria, numa contribuição aos estudos da Educação Histórica, principalmente em alternativas que colaborem no processo de progressão da aprendizagem, tendo como campo de estudo a sala de aula. É superar a ideia de que é possível ensinar a partir de propostas prescritivas testadas em estudos empíricos. Com resultados, não totalizantes, mas parciais. Mas contribuintes ao processo de uma melhor cognição em História do indivíduo participante, numa leitura mais crítica frente às relações sociais que os cercam.

5.1 O Roteiro Conceitual: Uma Metodologia para o Ensino de Conceitos em História

A Educação Histórica tem procurado investigar e compreender as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento a epistemologia da história. Segundo Isabel Barca (2005), são nas situações concretas de aprendizagem que aluno e professor estabelecem relações de ensino e aprendizagem histórica situada na Ciência da História. Ou seja, é a partir de propostas de atividades construídas no cenário da sala de aula que o professor prioriza, não a quantidade de informação factual adquirida pelo aluno, mas o nível qualitativo da progressão do conhecimento histórico (BARCA, 2005).

Sob o mesmo ponto de vista, estas reflexões foram motivadoras na construção de um Roteiro pensado aos moldes de Aula-oficina, justamente por permitir o trabalho com a familiarização do método histórico propriamente dito e pela possibilidade de colocar em prática experiências de vida aliadas às teorias apreendidas na Academia, transmitindo-as para a sala de aula.

Diante das experiências das Aulas-oficinas, alguns cuidados devem ser tomados no uso dos *fanzines* em aula. Planeje as aulas com detalhe, é importante calcular, em média, quanto tempo a discussão, a leitura ou o exercício das oficinas podem render, assim você não só desperta o interesse dos alunos ao propor atividades que vão além da apresentação do conteúdo como não os deixa sem respostas no fim da aula. É preciso conhecer a turma a qual vai ser aplicada a empiria para que o educando consiga antever eventuais surpresas e desafios que podem irromper a aula.

Diante da gama do conteúdo curricular, o discente tem que estar preparado para algumas estratégias que ajudem os alunos na narrativa, claro que você não dita a história, mas pode a rememorar por meio de discussões, aulas expositivas, debates em grupo e mapas conceituais. Mais uma vez, conhecer a turma ajuda a identificar as dificuldades de aprendizagens e as melhores soluções. E, por último, o discente deve agir de modo a dominar os procedimentos da aplicação do Roteiro, mas em meio a isso deve abrir espaço para que durante as aulas, os seus alunos possam dialogar e compartilhar o aprendido, as novas ideias e a sua imaginação.

Em razão disso, foi extraída, da experiência com produções de narrativas históricas em formato de *fanzines* em sala de aula no ensino de História e do contato com os resultados da investigação sobre o pensamento histórico dos sujeitos da pesquisa, a construção de um Roteiro aos moldes de Aulas-oficinas (BARCA, 2004). Recurso que, quando adaptado a

outras realidades escolares, pode contribuir em auxílio ao trabalho do professor de História, objetivando em seus alunos, uma maior progressão da aprendizagem conceitual.

O Roteiro está aliado à disposição tecnológica da contemporaneidade para facilitar o acesso a sua metodologia, portanto ele está disponibilizado em QR Code⁶⁷. Um código visual encontrado em forma digital, em um dispositivo eletrônico ou impresso. Sua forma é um código bidimensional quadrado, com vários outros ‘quadrinhos’ dentro, que juntos compactam e criptografam uma informação. Essa pode conter dados extensos, ou não. Por exemplo, pode levar o usuário ao acesso a um número, nome de uma empresa, telefone, site, vídeos, propagandas comerciais, e-mail, dentre outros.

Sua leitura pode ser facilmente escaneada usando a maioria dos telefones celulares modernos. Basta aproximar um dispositivo móvel com câmera e baixar um aplicativo para a leitura do código. Uma de suas vantagens é levar o usuário diretamente aonde se quer que ele vá, ou seja, elimina a necessidade de inserção de endereços em navegadores de smartphones (tarefa que pode ser cansativa e demorada em meio à praticidade das novas tecnologias). O que torna cada vez mais popular o seu uso.

Assim, a inserção as novas tecnologias é um desafio a mais para a prática pedagógica, mesmo porque, diante da diversidade de recursos didáticos que a sociedade contemporânea oferece, como o cinema, a TV e a fotografia, dentre outros, o professor de História, do ponto de vista metodológico, precisa se capacitar para o uso dessas tecnologias, tendo em vista o uso adequado de cada ferramenta didática que se encontra à disposição.

Abaixo, seguir-se-á o Roteiro para o uso da progressão conceitual em História, em companhia das temáticas aplicadas em sala de aula, em forma de QRCode. Mas, antes de aplicá-lo, é necessário mencionar alguns cuidados metodológicos. Primeiro, o conceito aqui elencado para a pesquisa é sugestivo, ou seja, o(a) professor(a) tem a liberdade de trabalhar em sala de aula outros conceitos históricos, basta investigar a necessidade de um conhecimento qualitativo em seu campo de atuação.

Outra, a quantidade de cinco Aulas-oficinas temáticas em torno do substantivo é aconselhada para uma melhor aprendizagem, juntamente com as fontes imagéticas e textuais

⁶⁷ QR code, ou código QR, é a sigla de "Quick Response" que significa resposta rápida. QR code é um código de barras, que foi criado em 1994, e possui esse nome pois dá a capacidade de ser interpretado rapidamente pelas pessoas. O QR code é utilizado por várias indústrias, como revistas e propagandas, e esse código é utilizado para armazenar URLs que depois são direcionadas para um site, hotsite, vídeo, etc. Desde que foi inventado o QR Code tem sido utilizado para as mais variadas funções, no entanto, nos últimos anos, a sua utilização tem estado muito associada a ações de marketing e comunicação, fazendo uma ponte de ligação entre a comunicação online e a comunicação off-line (SIGNIFICADOS, s.d.).

utilizadas. É preciso também avaliar antes as condições materiais oferecidas pela escola, seja em material didático, acesso à internet ou até na disponibilidade da posse de aparelhos celulares pelos alunos. Este último, para um melhor acesso às fontes disponibilizadas em meio eletrônico. Disponibiliza-se também um vídeo dentro do processo de desenvolvimento, o qual fora produzido de modo voluntário e em caráter amador, pelos alunos participantes da pesquisa.

Ressalta-se que não houve nenhuma interferência na estética, áudio e produção da pesquisadora. Os créditos são todos dos alunos que numa sugestão passaram a narrar em sua compreensão e linguajar os passos para a produção de uma narrativa histórica em formato de *fanzine* ao modo tradicional (papel, cola, lápis coloridos e grampos). Atitude compartilhada para que outros estudantes aprendam de modo mais dinâmico e atualizado ao seu universo o modo de se produzir um típico *zine*.

Lembrando que, também é apresentado junto às fontes utilizadas nas oficinas, o acesso a um álbum de ‘*Fotofanzines*’, o qual foi produzido a partir das imagens dos *fanzines* feitos pelos alunos do segundo ano do ensino médio da Escola Seixas Dória. São imagens das revistas confeccionadas nas cinco Aulas-oficinas, as quais se espera inspirar e motivar as novas produções feitas por outros alunos que recebam a aplicação em aula do nosso Roteiro, o qual encontra-se abaixo, ou basta acessar o QRCode ao lado.

ROTEIRO CONCEITUAL PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA



1. Tema da aula: (escolha a temática a ser abordada)

2. Objetivo Geral:

Demonstrar as potencialidades da utilização do *fanzine* em sala de aula e no Ensino de História.

2.1 Objetivos Específicos:

- Investigar as ideias prévias dos alunos acerca do termo substantivo a ser aprendido;
- Categorizar as ideias dos alunos em níveis de aprendizagem (CASTEX, 2008);
- Trabalhar com diferentes tipos de discursos históricos e simbólicos no tempo e no espaço. Para que estas fontes possam ser utilizadas como informação na constituição de sentido ao passado;
- Promover uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa;
- Valorizar o diálogo para possibilitar a troca, criação e produção de conhecimento em

aula;

- Desenvolver uma Literacia histórica;
- Desenvolver a empatia histórica.

3. Competências: (a partir da metodologia é importante que o aluno desenvolva a capacidade de)

- Perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento;
- Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas;
- Considerar a dinâmica dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações.

Referência:

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 3)

4. Selecionar, interpretar e contextualizar: nessa parte serão listadas as fontes históricas a serem utilizadas nas Oficinas como evidências do conteúdo histórico.



Figura 4: FONTES PARA A ‘REVOLUÇÃO’ AGRÍCOLA



Figura 5: FONTES PARA A ‘REVOLUÇÃO’ URBANA



Figura 6: FONTES PARA A ‘REVOLUÇÃO’ COMERCIAL, SÉC XV AO XVIII



Figura 7: FONTES PARA AS REVOLUÇÕES INGLESAS, SÉC XVII



Figura 8: ‘REVOLUÇÃO’ INDUSTRIAL, SÉCULO XVIII.

5. Metodologia:

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos em caráter qualitativo;
- Análise das respostas dos alunos procurando uma categorização das ideias. A partir dessas considerações, é possível iniciar um debate construtivo para corrigir, redimensionar, confirmar e ampliar a progressão conceitual da aprendizagem;
- Observar a possibilidade de participação de professores das áreas de Artes e Língua Portuguesa, não necessariamente sua presença física nas oficinas. Mas que busquem dentro de sua área de atuação componentes que auxiliem no desenvolvimento das narrativas;
- Exercício da “competência narrativa” em formato de *fanzines* no modelo de Aulas-oficinas (BARCA, 2004);
- Indagação, no final das oficinas, sobre o mesmo conceito por meio de questionário qualitativo para averiguar se houve a ocorrência da progressão conceitual do substantivo em investigação, anterior às oficinas;
- Possibilitar a construção de um Cartaz conceitual para registrar as ideias históricas correlatas ou não para o conceito em estudo.

6. Desenvolvimento

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos e organização dos dados coletados;
 - Organização e confirmação da disponibilidade dos materiais (cola, papel, tesoura, lápis coloridos e recortes diversos) necessários a execução das oficinas.
- Acesse o vídeo a seguir para uma ilustração dos itens essenciais à confecção dos *fanzines*:



Figura 5: APRENDA A CONFECCIONAR O SEU *FANZINE*

- Seleção adequada das fontes relacionadas ao tema, observando a sua diversificação material e narrativista;
- Atuação do professor nas instruções sobre “como produzir um *fanzine*” na sala de aula;
- O docente pode preparar a aula de forma circular para a produção das narrativas e, assim facilitar a troca de experiências entre ele e os próprios colegas de classe;
- Observando a participação interdisciplinar, deve-se procurar valorizar e ressaltá-las na execução das narrativas;
- Possibilitar a construção de um espaço físico ou virtual para a divulgação dos *fanzines* e, sua consequente socialização do conhecimento aprendido em aula.

7. Análise dos resultados

O *fanzine* é utilizado para a organização do pensamento histórico. Assim, de posse das produções dos alunos, a análise consistiria em observar as ideias expressas pelos alunos no questionário prévio, bem como as ideias contidas na reaplicação do questionário, pós-oficinas, identificando se há ocorrência da progressão das ideias dos alunos. Ou melhor, se estes incorporaram novas ideias na constituição de um melhor sentido conceitual em suas respostas, em expressão da sua consciência histórica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação foi empreendida a partir de uma autorreflexão sobre a carreira docente, em História, da pesquisadora. Tudo isso foi possibilitado a partir do ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Motivada a proporcionar um melhor aprendizado conceitual diante do desafio posto inicialmente, em sua carreira, por não ter conseguido, nesse momento, verificar metodologicamente a aprendizagem dos alunos em contexto de escolarização. Através da possibilidade do curso no PROFHISTÓRIA, o encaminhamento teórico e metodológico proporcionou o ensino dos conceitos históricos, fornecendo aos aprendizes um saber histórico útil para atuar como sujeito ativo e crítico dentro de uma sociedade construída num espaço dinâmico e rico de informações instantâneas.

Para tanto, foi utilizada uma pesquisa de natureza qualitativa no método de Estudo de Caso com técnicas da etnografia para entender o espaço escolar, os sujeitos escolares e as relações desses sujeitos construídas na comunidade em que vivem. Com base na área das investigações em Educação Histórica, mais especificamente na linha da Cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de História, tomando como referência o próprio conhecimento histórico, como acentuam Barca e Gago (2001, p. 242), foi referenciada e situada a ferramenta de investigação da aprendizagem.

Como embasamento teórico, foi adotada a perspectiva de que a consciência histórica é a combinação entre a apreensão do passado pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro, expressa por meio das narrativas históricas (RÜSEN, 2014; 2015). Com isso, para investigar a aprendizagem e a consequente formação da consciência histórica, é preciso que os sujeitos envolvidos comuniquem o saber histórico produzido em aula por meio das narrações escritas e/ou orais. Competência Narrativa que em acesso ao passado precisa

desvendar as suas peças formativas, isto é, os conceitos substantivos e de segunda ordem (LEE, 2001).

Nesse encaminhamento recorri à transformação do *fanzine* num artifício narrativo do saber produzido em sala de aula (em particular o conceito substantivo ‘Revolução’) para dar visibilidade ao conhecimento de uma maneira reflexiva, crítica e lúdica num trabalho de cooperação entre aluno e professor. Narrar um entendimento não engessado aos cânones da ciência História, mas multiperspectivado de acordo com as carências de orientação da vida prática, com respeito às alteridades do passado – empatia história e para uma leitura qualitativa da realidade experienciada pelo viés da história, na interpretação de si e dos outros pautada em evidências de um passado que permite compreender o presente; compreender a própria identidade – Literacia histórica.

Na confecção das narrativas, o destaque foi a aprendizagem conceitual em torno do substantivo ‘Revolução’, presente no currículo da educação básica em diversas temáticas que permeiam os conteúdos a serem ensinados no ensino médio, além de ser um tema usualmente contemporâneo aos diversos acontecimentos da sociedade atual. Em sua execução, os instrumentos de pesquisa utilizados foram os questionários, um socioeconômico a fim de compreender a dinâmica da relação entre o jovem, a escola e sua comunidade, outro, aplicado antes e pós execução das Aulas-oficinas com os fanzines para averiguar a ocorrência da progressão da aprendizagem em relação aos conhecimentos prévios apresentados anteriormente.

Isso posto, o desafio foi a análise da progressão do pensamento histórico de uma classe de 29 estudantes da rede pública do município de Nossa Senhora do Socorro/SE, os quais foram acompanhados em investigação entre o primeiro ano e o segundo ano do ensino médio. Alunos que, a partir do conceito substantivo “Revolução”, produziram narrativas em formato de fanzines numa sequência estabelecida a partir de um Roteiro Conceitual para aulas de História, objetivando responder se as aulas com narrativas históricas conceituais em *fanzines* possibilitaram, aos sujeitos da pesquisa, uma maior capacidade de compreender e manejar conceitos na construção do conhecimento histórico.

Seguindo esse Roteiro, é necessário estabelecer que para uma melhor progressão da aprendizagem o aluno obteve como suporte uma construção do conhecimento escolarizado perpassado pela narrativa oral e escrita da professora, pois receberam em sala de aula o ensino do conteúdo referente às temáticas das seguintes Aulas-oficinas: ‘Revolução’ Agrícola, Urbana, Comercial, Revoluções Inglesas no séc. XVII e ‘Revolução’ Industrial, em construção de um melhor aprendizado conceitual a respeito do tema ‘Revolução’. Situações

da experiência escolarizada que foram levadas à biblioteca da Escola Seixas Dória pelos alunos em conhecimento prévio desses assuntos e de sua experiência particular para que, em suporte de uma variabilidade de fontes históricas, passassem a construir narrativas históricas em fanzines, auxiliando-os na identificação de elementos que caracterizassem os fatos históricos como sendo revolucionários.

Quanto à progressão das ideias históricas dos jovens, ao finalizar a sequência de Aulas-oficinas estabelecidas no Roteiro, houve uma progressão de conhecimentos históricos por parte deles. Muitos passaram a modificar suas ideias prévias em relação ao termo ‘Revolução’. Verificação feita à medida que a construção coletiva do conceito na biblioteca, como estabelecido no Roteiro, fez com que ideias como mudança, constância, união, liderança, transformação, perseverança, organização, povo e pacificação passassem a ser acrescentadas e associadas à caracterização do substantivo ‘Revolução’ em suas respostas coletadas posteriormente, através da aplicação do Roteiro Conceitual.

Outros afirmaram previamente que nada conheciam a respeito do conceito substantivo em questão e, pós oficinas constatou-se a modificação das ideias, algumas simples, mas modificadas e consoantes ao termo. Com base em Isabel Barca (2004), todas as explicações históricas sobre o significado do substantivo ‘Revolução’, que esses jovens construíram à luz da sua própria existência e na experiência escolar, revelam em tal procedimento um esforço de compreensão histórica com raciocínios, mais simples em uns e outros mais elaborados.

Além disso, foi necessário esclarecer, junto aos alunos, conceitos que não correspondem ao sinônimo da palavra ‘Revolução’, tais como Guerra, Revoltas, Evolução, Restauração, Reformas, Justiça e Rebelião, os quais foram escritos no Cartaz conceitual produzido pelos discentes. Alguns termos foram por eles utilizados em associação a elementos conexos ao processo revolucionário, porém no campo da História possuem outra concepção substantiva. A estratégia foi executada justamente para os alunos construírem um campo de conhecimento histórico mais abrangente, possibilitando a obtenção de maior compreensão do conceito substantivo estudado, e reconhecendo também elementos que não o caracterizam.

É importante ressaltar que os níveis de progressão aqui estabelecidos estão de acordo com as formulações dos estudos de Lilian Castex (2008) e evidenciam um tipo específico de pensamento histórico: aquele oriundo da narrativa escrita. Outros tipos de linguagem, para a expressão da aprendizagem histórica a respeito do conceito ‘Revolução’, não foram considerados durante o estudo. Talvez mediante o uso oral da linguagem, por exemplo, por meio de uma entrevista entre aluno e professora/pesquisadora, os alunos conseguissem obter

um nível de exposição compreensiva do pensamento histórico maior que o apresentado neste trabalho. O que fica como sugestão para trabalhos posteriores.

Alguns questionamentos se apresentam: As narrativas históricas reproduzidas pelos alunos em formato dos *fanzines* representam uma apropriação da historiografia contida nas fontes históricas utilizadas no decorrer das Aulas-oficinas?; Quais ideias foram levantadas?; Que imagens selecionaram?; Que conceitos foram esboçados?; As ideias revelavam proximidade com os questionamentos e falas apresentadas nas aulas?; Quais foram as ideias/conceitos apresentados pelos alunos na reaplicação do questionário sobre a constituição do termo ‘Revolução’?

Bem, como resposta reafirmo que a intenção não foi analisar cada um dos *fanzines* produzidos. Estes serviram para os alunos organizarem o pensamento histórico, identificando dentro das narrativas os elementos comuns entre um fato e outro da história que fazem com que sejam denominados ‘Revolução’. O que se analisou detalhadamente foram as respostas pós confecções dos *fanzines* e não eles, propriamente. Outra questão é o tempo de pesquisa, ela demandaria mais períodos de análise minuciosa sobre todo o material produzido pelos 29 alunos em cada uma das cinco oficinas com produção de narrativas históricas em formato de *fanzines*. Tempo não obtido nesse momento, mas que se constitui em um material muito rico e que deva ser explorado em trabalhos futuros.

Nota-se, nos parágrafos acima, que ficaram mais dúvidas e questionamentos do que dados conclusivos. Justamente porque os Estudos de Caso “são valorizados pela sua capacidade heurística” (ANDRÉ, 1995, p. 45), isto é, são relevantes na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área do caso em estudo, aqui, o processo educativo de ensino e aprendizagem de conceitos em História. Eles são particulares, mas constituem modelos referenciais para novos caminhos a serem trilhados por outras pesquisas sobre essa problemática. Fazendo com que o leitor dos dados e percurso teórico-metodológico do caso apresentado seja instigado a ampliar a experiência, descobrir novas significações, estabelecer novas relações e hipóteses que sirvam a estruturação de pesquisas futuras.

Com isso, este trabalho buscou, dentro das suas limitações, oferecer uma metodologia baseada num Roteiro de Aulas-oficinas, cujo acesso é dado em leituras atuais de QRCode, justamente para facilitar o norteamento dos procedimentos a serem executados em proposta de um melhor entendimento dos conceitos históricos e, conseqüentemente, maior progressão da aprendizagem. Os alunos receptores da aplicação do Roteiro são jovens estudantes que pertencem a uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, mas independente do modelo

pedagógico, o professor de História pode readaptá-lo a sua realidade escolar e buscar proporcionar uma melhor construção do pensamento histórico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. USP: São Paulo, 2006.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica**. UEL: História & Ensino, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun., 2013.

ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio dos. Dos zines aos biograficzones: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, Cellina (org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ANDRAUS, Gazy. Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos e outros temas. In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (Org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2013.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **O que é um Estudo de Caso qualitativo em educação?** Salvador: Revista da FAEBA; Educação e Contemporaneidade. v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANJOS, ANA C. C; et al. **O Fanzine como ferramenta de comunicação dentro do curso de Jornalismo da UFT**. VII Encontro Nacional de História da Mídia. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/41918741/O_Fanzine_como_ferramenta_de_comunica_dentro_do_curso_de_Jornalismo_da_UFT>. Acesso em: 09 maio 2019.

ARAÚJO, Yuri. **A Experiência dos Fanzines em Sala de Aula e seus Reflexos na Construção de Novas Formas de Pensar**. Dissertação de Mestrado. UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Paraná: Foz do Iguaçu, 2017. 96 p.

ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação Histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho, 2003. p. 37-47.

ATKINSON, Roy. **Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history**. Londres: MacMillan, 1978.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARBOSA, Andrea Gomes. **FANZINES**: autoralidade e expressividade nas aulas de produção textual. Rio de Janeiro: Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

BARCA, I. **Verdade e perspectivas do passado na explicação em história**: uma visão pós-desconstrucionista. Revista: O estudo da história. O ensino da história: problemas da didáctica e do saber histórico. Lisboa: Associação de Professores de História (APH), 1998. p. 163-173.

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens**: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Lusografe, 2000.

BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2001. p. 29-43.

BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma Educação Histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2004. p.131-144.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

BARCA, I. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: BARCA, I. (Org.). **Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**: novos problemas e novas abordagens. v. 7. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

BARCA, I. **Literacia e consciência histórica**. Curitiba: Educar em Revista, 2006. p. 93-112.

BARCA, I.; CAINELLI, M. **A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado**. São Paulo: Educação e Pesquisa. v. 44. 2018.

BARCA, I.; GAGO, M. **Aprender a pensar em história**: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Portugal: Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 1, 2001. p. 239-261.

BARROS, José D'A. **Revolução**: variações em torno de um acorde conceitual. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). v. 2. 2017. p. 323-355.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2001. p. 55-68.

BASAGLIA, Ana Paula Hoffmann Frittoli. **Fanzine e design gráfico**: exercícios de autonomia e criação. São Paulo: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Design- Universidade Anhembi Morumbi, 2016. 133 f.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da modalidade de EJA: uma proposta curricular**. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Linguística Aplicada da UFRGS, 2011.

BESSELAAR, José Van Den. Conceitos históricos. In: BESSELAAR, José Van Den. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 3. ed. 1973. p. 273-293.

BITTENCOURT, C. M. F. Aprendizagens em História. In: BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 183-221.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 2. ed. 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, Norberto; GIANFRANCO, Pasquino; MATTEUCCI, Nicola (org.). **Dicionário de Política**. Traducción de Carmen C. Varriale et all. 11. ed. Brasília: UNB, 1998. p. 1121-1222.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOOTH, M. Inductive thinking in history: the 14-16 age group. In: JONES, G.; WARD, L. (Eds.). **New History Olds Problems**. Swansea: Faculty of Education, 1978. p. 104-121.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996**. 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016b, institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**. Brasília: Diário Oficial da União, 2016, seção 1, p. 23-25.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Programa Mais Educação Passo a Passo**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Sugestão Matriz Curricular Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Programa Ensino Médio Inovador**: Portaria Normativa nº 971, de 9 de outubro de 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Portaria Interministerial n. 17/2007a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/ CBE N.07/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº. 8035, de 2010: Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Conheça o IDEB**. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano**: Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil, 2010. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/nossa-senhora-do-socorro_se>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Observatório PNE**. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6-educacao-integral/indicadores>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRUIT, Hector. **Revoluções na América Latina**. São Paulo: Atual, 1988.

BURKE, Peter. Conceitos centrais. In: BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002. p. 67-143.

BRUMAT, Roberto. A Invenção da Agricultura. [S.l.], s.d. Disponível em: <robertobrumat.wordpress.com>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CAINELLI, M. **Educação Histórica**: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Curitiba: Educar em Revista. n.164, 2006. p. 57-72.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine**: da publicação independente à sala de aula. Pôster apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine**: da publicação independente à sala de aula. Monografia - Especialização em Língua Portuguesa, Leitura e Produção de textos. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

CASTEX, L. **O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros**. Dissertação - Mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

CASTRO, A. de.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. In: SILVA, C. da. **Escola a Tempo Inteiro**: análise dos discursos especializados. Dissertação de Mestrado, 2015.

CAVALCANTE, Marina. **(Fan)Zines**: um jeito de se comunicar. Revista Pólen. [S.l.], s.d. Disponível em: < <https://revistapolen.com/zines/>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: CAVALIERE, A. M. V. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 23, n. 81, 2002. p. 247-270.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COMPAGNONI, A. M. **Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Curitiba: Educar em Revista, n. 164, 2006. p. 171-190.

COSTA, Marco A. F. da; COSTA, Maria de F. B. da; ANDRADE, Viviane A. de. **Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses**: um olhar voltado para a coerência metodológica. [S.l.]: Revista Práxis, n. 11, 2014. p. 11-24.

CURY, H. N. **Pesquisas em ensino de ciências e matemática, relacionadas com erros**: uma investigação sobre seus objetivos. São Paulo: Revista Educação Matemática Pesquisa, v. 14, n. 2, 2012, p. 237-256.

DANTO, Arthur C. **Narration and Knowledge**. Nova York: Columbia University Press, 1965.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. In: DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. de. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 67, 1999. p. 70-111.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Impeachment**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/impeachment/>>. Acesso em: 1 jan. 2020.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Violência**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/violencia/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DICIO. Dicionário online de Português. **Offset**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/offset/>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Vixe**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/vixe/>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Mexerico**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mexerico/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Mulherengo**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mulherengo/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Estória**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estoria/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Reforma**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/reforma/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Rebelião**. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/rebeliao/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. **Learning history**. Londres: Heinemann, 1984.

DRAY, William H. (Ed.). **Philosophical analysis and history**. New York: Harper & Row, 1966.

DUMOULIN, Olivier. Anacronismo. In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 47-48.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 15 maio 2019.

FERNANDES, Lyerka Kallyane Ramos. **Método de pesquisa qualitativa: Usos e Possibilidades**. Psicologado, [S.l.], 2014. Disponível em <<https://psicologado.com.br/psicologia-geral/introducao/metodo-de-pesquisa-qualitativa-usos-e-possibilidades>>. Acesso em: 25 maio 2019.

FERREIRA, Grace Kelly. **Folhetos de Acontecido: Literatura de Cordel e sua Função no Ensino de História**. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018. p. 145.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed.

Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FLORENZANO, Modesto. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FREITAS, Itamar. O que são conceitos históricos? In: **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014. p. 61-100. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2010/12/que-sao-conceitos-historicos.html>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese de Doutorado em Educação. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2012.

FRONZA, Marcelo. **As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Curitiba: Educar em Revista, n. 60, p. 43-72, abr./jun. 2016.

FUZZI, Ludmila P. **O uso de mapas mentais e conceituais no ensino de História: desenvolvendo habilidades e competências**. [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://simpohis2019educ.blogspot.com/p/o-uso-de-mapas-mentais-e-conceituaisno.html>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

GAGO, M. Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal. In R. ASHBY, P. GORDON, P.; LEE, P. (Eds.). **Understanding history: Recent research in history education**. International Review of History Education. London: Routledge Falmer, 2005. p. 83-97.

GALVÃO, D. G. Ressonâncias no meio do caminho e/ou no caminho do meio: a poética infame dos fanzines. In: Muniz, C. R. (Org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 81-97.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GERMINARI, G. D. **Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa**. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, n. 42, 2011. p. 54-70. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

GERMINARI, G. D.; BARBOSA, M. R. **Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa**. Curitiba: Cadernos de Pesquisa, v. 9, n. 21, 2014. p. 21-32.

GEVAERD, R. T. F. **História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense.** Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná.** Curitiba, 2009. 300 f.

GEVAERD, R. T. F. **Narrativa Histórica: uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico.** Curitiba: Congresso Nacional de Educação, 2011.

GEVAERD, R. T. F. **A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil.** Maringá: Diálogos, v. 19, n. 1, 2015. p. 385-396.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** [S.l.]:Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995a, p.57-63.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa- tipos fundamentais.** [S.l.]: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, maio/jun. 1995b, p. 20-29.

GRENDHEL, M. T. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: um estudo a partir da análise de cadernos escolares.** Tese de Doutorado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

GUARÁ, I. M. R. **É imprescindível educar integralmente.** São Paulo: Cadernos CENPEC, n. 2, 2006. p.15-24.

GUIMARÃES, Edgard. **Fanzine.** 3. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HUSBANDS, Chris. **What is history teaching?** Language, ideas and meaning in learning about the past. Philadelphia (USA): Open University Press, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência de notícias.** [S.l.], s.d. Disponível em: <agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2019.

KLEINKE, R. DE C. M. **Aprendizagem significativa: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização.** Florianópolis: UFSC, 2003. 129 f.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. DE. **A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 3, 2005.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: CEEP, Universidade do Minho. 2001. P. 13-27.

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação Histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p. 19-36.

LEE, P. Educação Histórica. In: **Opinião**. Associação de Professores de História. 2000. Disponível em: <www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010.html> Acesso em: 07 fev. 2018.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 131-150.

LEE, P; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowingteaching & Learning History: National and International Perspectives**. New York, London: New York University Press, 2000. p. 199-222.

LEE, P. Historical literacy and transformative history. In: SHELMIT, Denis; PERIKLEOUS, Lukas. **The future of the past: why history educations matters**. KAILAS Printers & Lithographers Ltd, Nicosia, Cyprus, 2011, p. 129-168.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e prática**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOURENÇO, Denise. **Fanzine: Procedimentos construtivos em mídia tátil impressa**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2006.

MAGALHÃES, Henrique Paiva de. **Os fanzines de histórias em quadrinhos, o espaço crítico dos quadrinhos brasileiros**. São Paulo: USP, 1990.

MAGALHÃES, Henrique Paiva de. **O que é fanzine**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MAGALHÃES, Henrique Paiva de. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

MAPNALL. **Mapa de Nossa Senhora do Socorro**. Disponível em: <http://www.mapnall.com/pt/Mapa-Nossa-Senhora-do-Socorro_1144159.html>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MARCCONI, M.A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARROU, Jean-Irineé. O uso do conceito. In: MARROU, Jean-Irineé. **Sobre o conhecimento histórico**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, s.d. p. 131-150.

MARSIGLIA, Luciano. **A saga cigana**: a história e os segredos do povo mais misterioso do mundo. Revista Super Interessante, 2008. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/a-saga-cigana>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. EDUSER: Revista de Educação, v. 2. Inovação, Investigação em Educação. 2010, p. 49-65. Disponível em: <<http://www.eduser.ipb.pt>>. Acesso em: 12 dez. 2019. In: DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building**. Advances in Developing Human Resources (4), 2002, p. 335-354.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. EDUSER: Revista de Educação, v. 2. Inovação, Investigação em Educação. 2010, p. 49-65. Disponível em: <<http://www.eduser.ipb.pt>>. Acesso em: 12 dez. 2019. In: YIN, Robert. **Applications of case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

MELLO, J. G. **Um experimento em Arte, Ciência e Educação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. 113 f.

MENDRAS, Henri. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes pedagogia da presença**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/pedagogia-da-presenca/>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I. São Paulo: EPU, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MILITÃO, Silvio C. N.; KILL, Andressa N. **A Escola de Tempo Integral no Brasil**: Trajetória histórico legal. In: Colloquium Humanarum, vol. 12, 2015, p. 976-984.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/mapasport.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro. 2001.

MOTA, S. M. C. **Escola de tempo integral**: da concepção à prática. VI Seminário da Redestrado - regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: Muniz, C. (Org). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 121 -133.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. São Paulo: Caderno de Pesquisas em Administração, v. 1, n. 3, 1996.

NEVES, Ana Maria Bergamin. Interações: raízes históricas brasileiras. In: ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador (Org.). **A avaliação da aprendizagem em História**. São Paulo: Blucher, 2012. p. 23-26.

NOVAK, J. D; CAÑAS, A. J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 5, n. 1, 2010. p. 9-29. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: dez. 2019.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a Educação Histórica e a formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba, 2012. 214 p. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2012-thiago-augusto-divardim-deoliveira.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2019.

OLIVEIRA, Maria W.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aida V.; JOLY, Ilza Z. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Minas Gerais, 2009.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortêz, 1988.

PEEL, E. **The nature of adolescent judgement**. Londres: Staples Press, 1971.

PEREIRA, Eva Waisros. **Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília**. Porto Alegre: Revista Pedagógica, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. **Caderno Didático 1: pesquisando as expressões da linguagem corporal**. Natal: Paidéia/UFRN, 2005.

PIAGET, J. **Moral judgment of the child**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1932.

PINA, Max L. M. **A educação histórica como linha de investigação inovadora para o ensino de História**. Dourados: Revista Eletrônica História em Reflexão - UFGD, v. 10, n. 19, 2016. jan/jun – 2016.

PROENÇA, S. k. **Margens do saber: A Mediação do Conhecimento no Ensino de Artes**. Dissertação de Mestrado. Coimbra, Portugal: UC. 2016.

PROST, Antoine. Os conceitos. In: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 114-131.

RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos (Org.). **Ensino e aprendizado histórico:** trajetórias de pesquisa. Londrina: Laboratório de Ensino de História/UEL, 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos (Org.). **Educação Histórica:** articulação orgânica entre investigação e ação. XIV Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional. p. 5. 2013.

REIS, Aaron S. C. **Rüsen e a Teoria da História como Ciência.** Revista. hist. Universidade de São Paulo, 2017.

REIS, Aaron S. C. **Brasil em tempos de crise:** um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03102019-163614/pt-br.php>>. Acesso em: 05 out. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Carta 15:** O novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história:** fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **História viva. Teoria da história:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR, 2010. p. 51-77.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. **Teoria da História:** Uma teoria da história como ciência. Curitiba: W. A. Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. The development of narrative competence in historical learning: na ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In: Duvenage, Peter (Ed.). **Studies in metahistory.** Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993, p. 63-84.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Propuesta Educativa, Argentina, n. 7, out. 1992.

RÜSEN, J. **Formando a Consciência Histórica:** por uma didática humanista da história. Londrina: Antíteses, v. 5, n. 10, 2012b. p. 519-536.

RÜSEN, J. & KOZLAREK, O. **Humanismo na era da globalização.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012a.

RÜSEN, J. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 1, jul./dez. 2006.

RÜSEN, J. **História Viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, J. Jörn Rüsen e o Ensino de História. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. p. 13-21.

SAUSSURE, Ferdinand de Saussure. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, s.d.

SCHEMILT, D. Beauty and the Philosopher: Empathy is History and Classroom. In: DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (Ed.). **Learning History**. London: Heinemann Educational Books, 1984. p. 39-84.

SCHMIDT, M. A. Saber Escolar e Conhecimento Histórico? In: **História & Ensino**. Londrina, v. 11, p. 35-49, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). **O que é educação histórica**. Curitiba: W&A Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In: **História e Ensino**. Londrina, v. 15, 2009. p. 09-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, 2011. p. 107-125.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). **O historiador e a pesquisa em educação histórica**. Curitiba: Educar em Revista, v. 35, n. 74, 2019. p. 35-53.

SCHMIDT, M. A. M. S. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Consciência histórica e crítica em aulas de História**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006b.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Narrativa histórica: algumas considerações**. Curitiba: LAPEDUH-UFPR, 2008.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Aprender história: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009a. p. 21-51.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens**. Revista Tempos Históricos, v. 12, 2008. p. 81-96. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778012>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 61-68.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. B. **Pesquisas em Educação Histórica**: algumas experiências. Curitiba: Educar em Revista. n. 164, 2006. p. 11-31.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Pesquisas em Educação Histórica**: algumas experiências. v. 22, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea02.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SCHMIDT, M. A. M. S.; URBAN, A. C. **Aprendizagem e formação da consciência histórica**. Curitiba: Educar em Revista. n. 60, 2016. p. 17-42.

SEIXAS, P. Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. Knowing Teaching & Learning History: National and International Perspectives. London; New York: New York University Press, 2000. p.19-37. In: GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. Curitiba, 2009. 300 f.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC). **Escolas de ensino médio integral da Rede Estadual aumentam em 47,5% aprovação de alunos em cursos de nível superior**. Disponível em: <<https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=14094>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Escola Educa Mais**: Conceitos e premissas do modelo de educação integral adotado pela SEED/SE. 2016. 45 p.

SIGNIFICADOS. **Objetivo**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/objetivo/>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

SIGNIFICADOS. **Behaviorismo**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/behaviorismo/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SIGNIFICADOS. **Justiça**. Dicionário de significados online. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/justica/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SIGNIFICADOS. **Qr-code**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/qr-code/>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

SILVA, C. da. **Escola a Tempo Inteiro**: análise dos discursos especializados. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2015. 93 p. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_04_2018_18.23.39.4450c05fc3853978791759f3a37585b8.pdf> Acesso em: 01 jan. 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 362-366.

SILVA, Iltami Rodrigues da. **Ensino de História e narrativa de alunos**: um estudo sobre a consciência histórica no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína-TO. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins, 2018. 152 f.

SIQUEIRA, Joanne Oyama. O fanzine como fator de identificação cultural. Monografia de Conclusão de Curso do curso de Comunicação Social, da Universidade de Fortaleza, 2003.

SNO, Márcio. **Oficina de zines**: guia para educadores. São Paulo: 2014.

SOUSA, Rafaela. **"Urbanização"**. Brasil Escola. [S.l.], s.d. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/urbanizacao>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

VEYNE, Paul Marie. Teorias, tipos, conceitos. In: **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da UnB, s.d. p. 61-72.

VIRTOUS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. **"Henrique VIII" em Só História**. 2009-2020. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/biografias/henrique>>. Acesso em: 20 set. 2019.

WALSH, W. H. **An Introduction to the Philosophy of History**. London: Hutchinson University Library, 1967.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber – Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1999. p. 79-127.

WIKIPEDIA. **Nossa Senhora do Socorro**. Disponível em:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Nossa_Senhora_do_Socorro>. Acesso em: 3 nov. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert. **Applications of case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

APÊNDICES

1. CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO DA PESQUISA



Ao Senhor, **Hernane Carvalho**
Diretor do Centro de Excelência e Educação Profissional Gov. Seixas Dória
Conj. Jardim I, Av. B, S/N, Nossa Sra. do Socorro - SE, 49160-000.

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Prezado Senhor,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa “O *Fanzine* como Dispositivo Auxiliar na Investigação da Aprendizagem Histórica”.

A pesquisa tem como objetivo “Compreender as potencialidades da produção de *fanzines* em Aulas-oficinas como ferramenta auxiliar na aprendizagem histórica dos chamados ‘conceitos históricos’, através da elaboração de um Roteiro de Aulas-oficinas”.

Espera-se ainda contribuir “com a elaboração de um produto de aplicação educacional que possa colaborar para uma melhoria na compreensão conceitual dos conteúdos históricos e, consequente aprendizagem em História”.

As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável **Elaine Santos Andrade**, sendo apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – UFS/CEP, situado no Campus da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento Jr, Rua Cláudio Batista S/N – Prédio Centro de Pesquisas Biomédicas - Bairro Sanatório, CEP: 49060-100, Aracaju -SE – Fone: (79) 2105-1805.

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo (Autorização Condicionada), emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16 e regulamentações correlatas).

Nossa Senhora do Socorro, ____ de _____ 2019.

(Assinatura do pesquisador)

Prof. Dr Fábio Alves
Orientador da pesquisadora
Universidade Federal de Sergipe (UFS) – ProfHistória.

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você, _____ pai/responsável pelo menor _____ que está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “*O Fanzine como Dispositivo Auxiliar na Investigação da Aprendizagem Histórica*”, da pesquisadora/mestranda *Elaine Santos Andrade*, orientada pela *Prof. Dr. Fábio Alves (ProHistória-UFS)*. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a “Compreender as potencialidades da produção de *fanzines* em Aulas Oficinas como ferramenta auxiliar na aprendizagem histórica dos chamados “conceitos históricos”, através da elaboração de um “Roteiro de Aulas Oficinas”.
2. A importância deste estudo é a de contribuir “com a elaboração de um produto de aplicação educacional que possa contribuir para uma melhoria na compreensão conceitual dos conteúdos históricos”.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: “a potencialidade na aprendizagem conceitual no Ensino de História buscando desenvolver nos alunos uma melhor maneira de interpretar e compreender as múltiplas informações presentes em seu cotidiano”
4. A coleta de dados começará em 14 de novembro/ 2019 e terminará em 15 de agosto de 2020.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: questionários qualitativos e oficinas com o uso de *fanzines*.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: respondendo aos questionários e produzindo narrações históricas (‘Revolução’ agrícola, Urbana, Comercial e Industrial) em formato de *fanzines*.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: cortes com o manuseio de tesouras, uma LER (Lesão por Esforço Repetitivo) e indisponibilidade de tempo.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, são: uma melhor compreensão dos conceitos históricos e uma otimização da linguagem artística e ortográfica.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: disponibilidade de materiais necessários à execução das oficinas com *fanzines*, sendo responsável(is) por ela: a pesquisadora Elaine Santos Andrade.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu.....,responsável pelo menor que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

Endereço: Cidade Universitária Prof. "José Aloísio de Campos", Av. Marechal Rondon, s/n., Sala de Coordenação, Polo de Gestão, Espaço da Vivência. Complemento:Jardim Rosa Elze Cidade/CEP:São Cristóvão-SE /49.100-000

Telefone: (79) 3194-6600

Ponto de referência: a 5 minutos do Terminal da Rodoviária Nova em Aracaju.

Contato de urgência: Sr(a). Elaine Santos Andrade

Endereço: Rua 23, nº1953.

Complemento:

Cidade/CEP: 49160000

Telefone: (79) 99608-1484

Ponto de referência: MM Material de Construção

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFS ainda encontra em aprovação do projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, Campus da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento Jr. Rua Cláudio Batista S/N – Prédio Centro de Pesquisas Biomédicas - Bairro Sanatório, Aracaju-SE, CEP: 49060-100.

Telefone:(79) 2105-1805 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: cephu@ufs.br

Aracaju, 14 de novembro de 2018.

3. QUESTIONÁRIO QUALITATIVO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO

Local de Aplicação: Centro de Excelência e Educação Profissional Gov. Seixas Dória

Endereço: Conj. Jardim I, Av. B, S/N, Nossa Sra. do Socorro - SE, 49160-000.

Título da pesquisa: O *FANZINE* COMO DISPOSITIVO AUXILIAR NA INVESTIGAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Pesquisadora: Elaine Santos Andrade

Contato: fone: (79) 98172-5949, e-mail: elainesantosandrade90@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves

NOME DO PARTICIPANTE: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____

Obs.: A identificação é a título de organização dos dados. Em nenhum momento se identificará participante no texto da pesquisa, como acordado na assinatura do

Termo de Consentimento a pesquisa.

1. PERGUNTA-SE:

COM BASE NO QUE VOCÊ ESTUDOU EM HISTÓRIA, O QUE VOCÊ CHAMARIA DE 'REVOLUÇÃO'?

NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE, 2018.

4. QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO

Unidade: Centro de Excelência e Educação Profissional Gov. Seixas Dória

Município: NOSSA SENHORA DO SOCORRO SERGIPE

Série pesquisada: 2ª Série A

Pesquisadora: Prof. ELAINE SANTOS ANDRADE

Prezados(as) alunos(as) da 2ª série do Ensino Médio do Colégio de Ensino Profissional Gov. Seixas Dória:

Este questionário tem como objetivo conhecê-lo melhor mediado pelo conjunto de perguntas abaixo. Os questionamentos são, em sua maioria, de ordem social e econômica cuja intenção é caracterizar os estudantes dessa série/turma, cujo perfil pode ser construído mediante as informações prestadas neste questionário. Nesse sentido, pedimos encarecidamente, que respondam as perguntas.

ATENÇÃO!!! TODOS OS DADOS OBTIDOS DESTE QUESTIONÁRIO SERÃO CONFIDENCIAIS! TODAS AS QUESTÕES VISAM APENAS À COLETA DE INFORMAÇÕES OU DE OPINIÕES. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS. PORTANTO, POR FAVOR, NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO SEM RESPOSTA! É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA SUA ATENÇÃO A TODAS AS QUESTÕES.

Portanto, leia com atenção todas as informações do questionário antes de responder às questões.

- SOBRE VOCÊ -

1 - Qual o seu NOME? (Opcional)

2 - Qual o seu sexo?

() Feminino () Masculino

3 - Qual a sua idade? _____ anos

4 - Cor? () amarela () branca () indígena () negra () parda

5- Qual seu estado civil?

a. () Solteiro (a) b. () Casado (a) / mora com um(a) companheiro(a).

6 - Escolaridade:

() sempre estudou em escola pública

() sempre estudou em escola particular

() alternou entre escolas públicas pública e privada

7 - Você mora:

() casa própria () alugada () cedida () outra situação

8- Quantidade de cômodos:

() um () dois () três () quatro () cinco () seis () sete () oito () nove () dez ou mais

9 - Quantas pessoas moram com você:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () mais de 5 (Quantas pessoas:_____)

10 – O que faz nas horas vagas disponíveis?

a. () Faz tarefas da Escola

b. () Faz atividades esportivas

c. () Ajuda a família nas tarefas domésticas

d. () Faz algum curso (Inglês, informática, cursos profissionais, etc.)

e. () Trabalha... em que? Onde? _____

f. () Outra situação... Explique:

11 – Há quanto tempo, aproximadamente, você mora nesse bairro?

_____ anos e _____ meses

- SOBRE SUA FAMÍLIA -

12 – Quem mora com você? Marque com um (X) a alternativa que lhe compete. Pode ser mais de uma:

Moro sozinho (a) () Pai () Mãe ()

Esposa / marido / companheiro () Filhos ()

Irmãos () Outros parentes () Amigos ou colegas ()

13 - Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa)

() Duas pessoas. () Três pessoas. () Quatro pessoas. () Cinco pessoas.

() Seis pessoas. () Mais de seis pessoas. () Moro sozinho(a).

14- Até quando seu pai estudou?

a. () Não estudou.

b. () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

c. () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).

d. () Ensino médio (2º grau) incompleto.

e. () Ensino médio (2º grau) completo.

f. () Ensino superior incompleto.

g. () Ensino superior completo.

h. () Pós-graduação.

i. () Não sei.

15- Até quando sua mãe estudou?

a. () Não estudou.

b. () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

c. () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).

d. () Ensino médio (2º grau) incompleto.

e. () Ensino médio (2º grau) completo.

f. () Ensino superior incompleto.

g. () Ensino superior completo.

h. () Pós-graduação.

i. () Não sei.

16- Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

a. () Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.

b. () Na indústria.

c. () No comércio, banco, transporte ou outros serviços.

d. () Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

- e. () Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- f. () Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- g. () Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).
- h. () No lar.
- i. () Não trabalha.
- j. () Não sei.

17 - Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- a. () Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca
- b. () Na indústria.
- c. () No comércio, banco, transporte ou outros serviços
- d. () Como trabalhadora doméstica.
- e. () Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal
- f. () Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior
- g. () No lar.
- h. () Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.).
- i. () Não trabalha.
- j. () Não sei.

18 - Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- a. () Até 1 salário mínimo
- c. () De 1 a 2 salários mínimos
- d. () De 2 a 5 salários mínimos
- e. () De 5 a 10 salários mínimos
- f. () Nenhuma renda.

19 - Como é sua casa? Marque com um (X) a alternativa que lhe compete. Pode ser mais de uma:

- a. () Própria
 - b. () É em rua calçada ou asfaltada
 - c. () Tem água corrente na torneira
 - d. () Tem eletricidade
-

- SOBRE SUA ESCOLA E SEU BAIRRO -

20 – Para se deslocar até a escola, usa (assinale todos os meios de transporte utilizados):

- () ônibus () carro da família () motocicleta () bicicleta
 () carona () vai a pé () condução contratada (perua, van)

21– Qual avaliação você faz da Escola em que estuda?

- a. () Mais ou menos b. () Boa c. () Ruim d. () Péssima e. () Excelente

22 – A partir da opção selecionada acima explique, de forma objetiva, no que você baseou sua opinião.

23- Você gosta de estudar numa escola de Ensino em Tempo Integral?

- a. () Sim b. () Não c. () Mais ou menos d. () Não sei responder

24 – Para que sua Escola se torne uma Escola melhor, em sua opinião, deveríamos começar melhorando? Marque com um (X) a alternativa que lhe compete. Até 3 opções:

- a. () O prédio da Escola
 b. () O livro didático
 c. () O relacionamento entre professores e alunos
 d. () O relacionamento entre os alunos
 e. () O interesse dos alunos
 f. () A participação dos pais na Escola
 g. () Mais equipamentos tecnológicos
 g. () A maneira dos professores ensinarem
 h. () Não há necessidade de mudança

25 – O quanto você sabe sobre a História da Escola em que estuda?

- a. () nada
 b. () algumas coisas
 c. () somente o que os mais velhos me dizem
 d. () não me interessa pela História da Escola

26 – O quanto você sabe sobre a História do bairro onde mora?

- a. () nada
 b. () algumas coisas

c. () somente o que os mais velhos me dizem

d. () não me interessa pela História do Bairro

27 – Em relação ao bairro onde mora, aponte ao menos um elemento positivo e outro negativo:

Positivo:

Negativo:

28 – Pra você, qual o lugar mais importante do seu bairro? Explicar que lugar é esse e quais os motivos.

29– Em sua opinião, o conhecimento histórico serve para?

a. () aprender sobre o que aconteceu no passado

b. () entender sobre o passado para compreender o presente

c. () saber sobre a História de pessoas e acontecimentos importantes

d. () descobrir o que aconteceu, entender o que está acontecendo e prever o que acontecerá

e. () Não sei responder

f. () Não serve para nada

30- Você gosta de atividades artísticas que usam a técnica do desenho, pintura e colagem?

a. () Sim

b. () Não

31- Você já ouviu falar em *Fanzines*?

a. () Sim

b. ()

32- Caso a resposta da questão nº31 seja afirmativa, escreva sobre onde ocorreu esse contato com os *fanzines*.

ANEXOS

ANEXO 1 – A INVENÇÃO DA AGRICULTURA

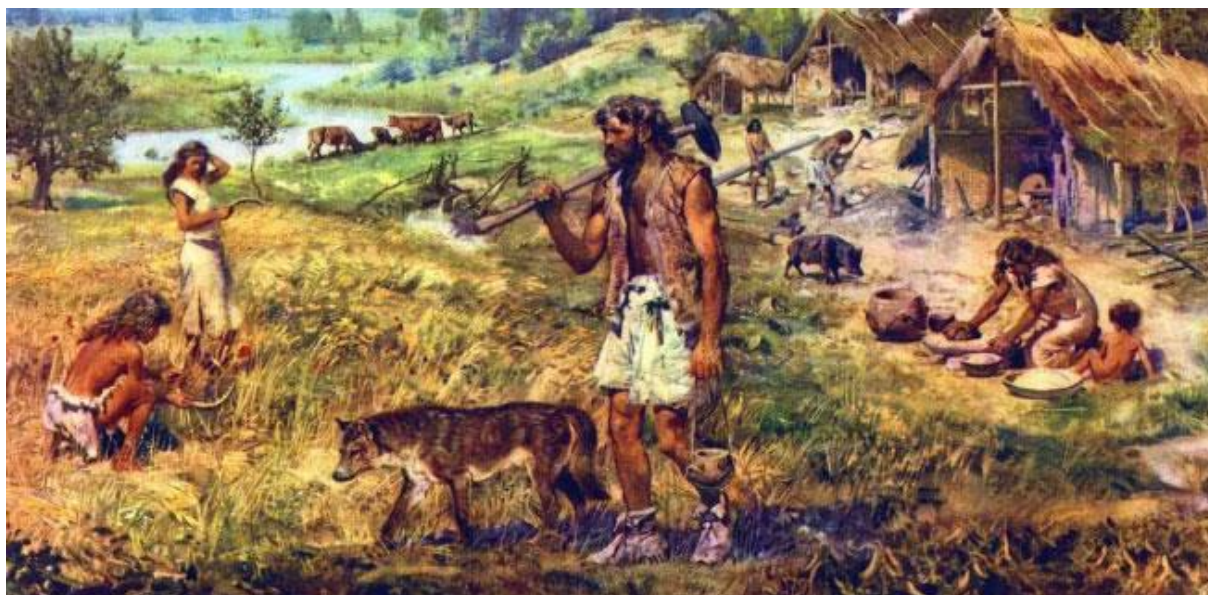


Figura 1: A Invenção da Agricultura. Licenciada sob domínio público, via Google imagens. Fonte: Disponível em: <robertobrumat.wordpress.com>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ANEXO 2 - CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR



Figura 2 - Sala de aula do ensino médio em tempo integral. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 3 - Árvore dos sonhos do 1º ano A. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 4 - Laboratório de Química. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 5 - Foto da Biblioteca. Fonte: Foto da autora, 2019.

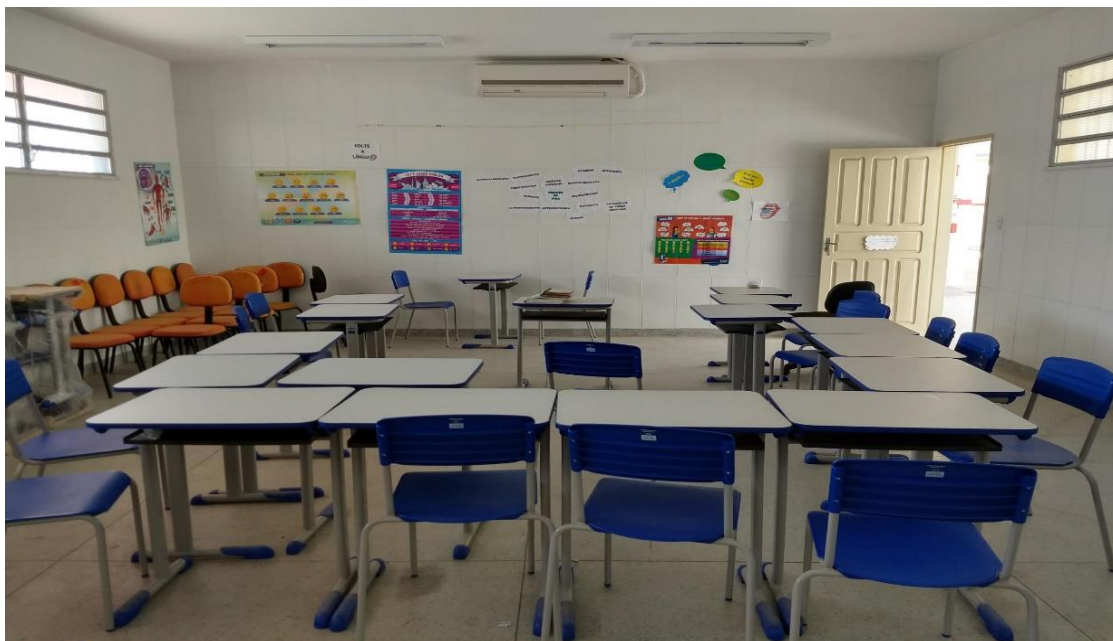


Figura 6 - Sala de múltiplo uso. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 7 – Auditório da escola. Fonte: Foto da autora, 2019.

**ANEXO 3 - REGISTROS DA CONFECCÃO DO MURAL E DOS ASSENTOS
USADOS PARA O ESPAÇO DE DIVULGAÇÃO DOS *FANZINES* DURANTE A
ELETIVA “EU CURTO, EU PRESERVO”**



Figura 9 - Alinhavando as Cortinas. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 10 - Montagem do Painel “Revolução?”. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 11 - Afixando o material na parede da Biblioteca da escola. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 12 - Produzindo assentos especiais para um lugar especial na escola. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 13 - Cadeira antes (esquerda) e depois da nossa reforma (direita). Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 14 - Panorama do espaço da nossa Biblioteca, pós-produções para o mural dos *fanzines*. Fonte: Foto da autora, 2019.

ANEXO 4 - REGISTROS DA 1ª OFICINA COM A TEMÁTICA “SEU FÃ”



Figura 15 - Alunos do 1º ano C confeccionando seus *fanzines*, no tema “Seu Fã”. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 16 - Painel com alguns dos *fanzines* produzidos na temática “Seu Fã”, turma do 1º A. Fonte: Foto da autora, 2019.

ANEXO 5 - PRODUÇÕES DE FANZINES NA 2ª OFICINA COM A TEMÁTICA 'REVOLUÇÃO' AGRÍCOLA



Figura 17 - Alunos do 1º ano C em produção dos *fanzines* no tema 'Revolução' Agrícola. Fonte: Foto da autora, 2019.

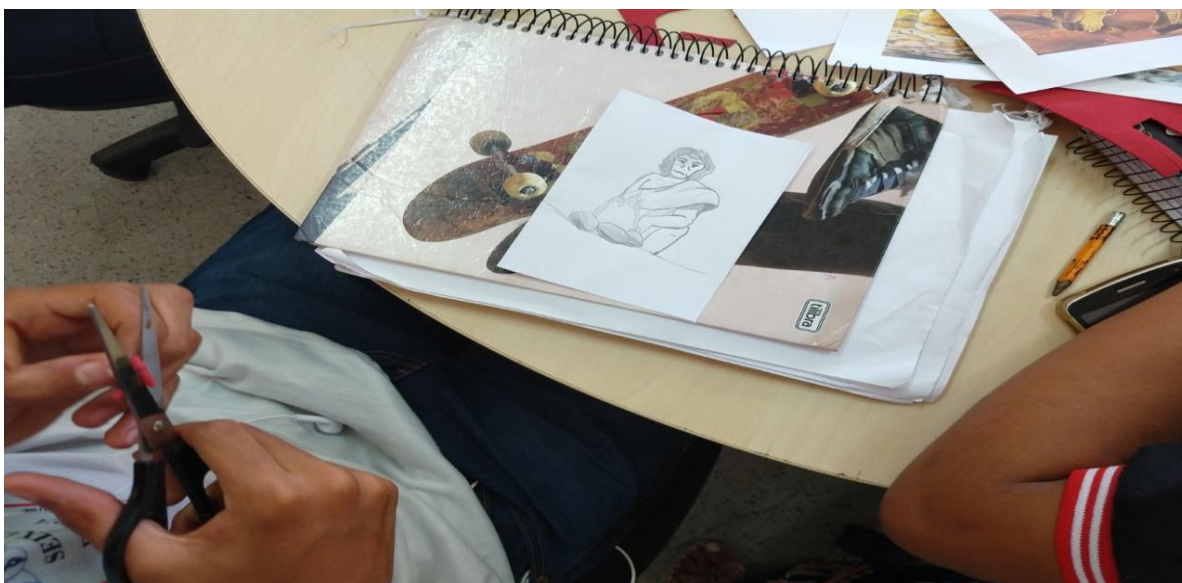


Figura 18 - Produção da capa de um *fanzine* sobre 'Revolução' Agrícola. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 19 - Mural com a temática 'Revolução' Agrícola com turma do 1 ano C. Fonte: Foto da autora, 2019.

ANEXO 6 - ALUNOS DO 2º ANO “A” EM CONSTRUÇÃO DOS FANZINES NA TEMÁTICA ‘REVOLUÇÃO’ URBANA



Figura 20 – Aluno do 2º ano confeccionando a capa do fanzine no tema ‘Revolução’ Urbana. Fonte: Foto da autora, 2019.

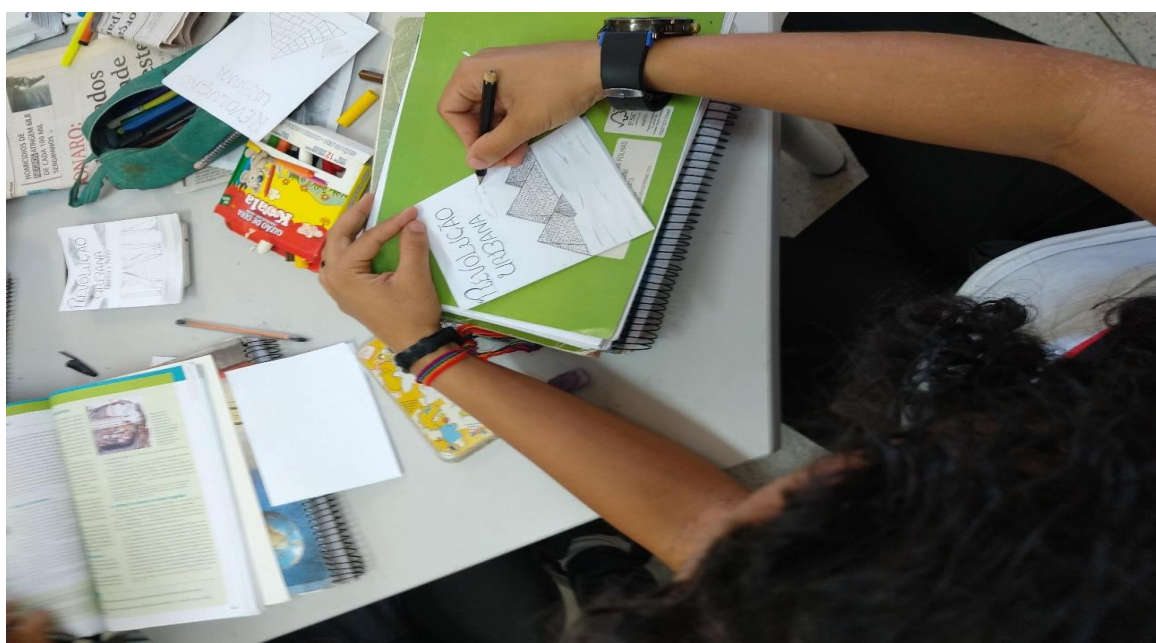


Figura 21 - Aluna do 2º ano confeccionando a capa do fanzine na temática ‘Revolução’ Urbana. Fonte: Foto da autora, 2019.

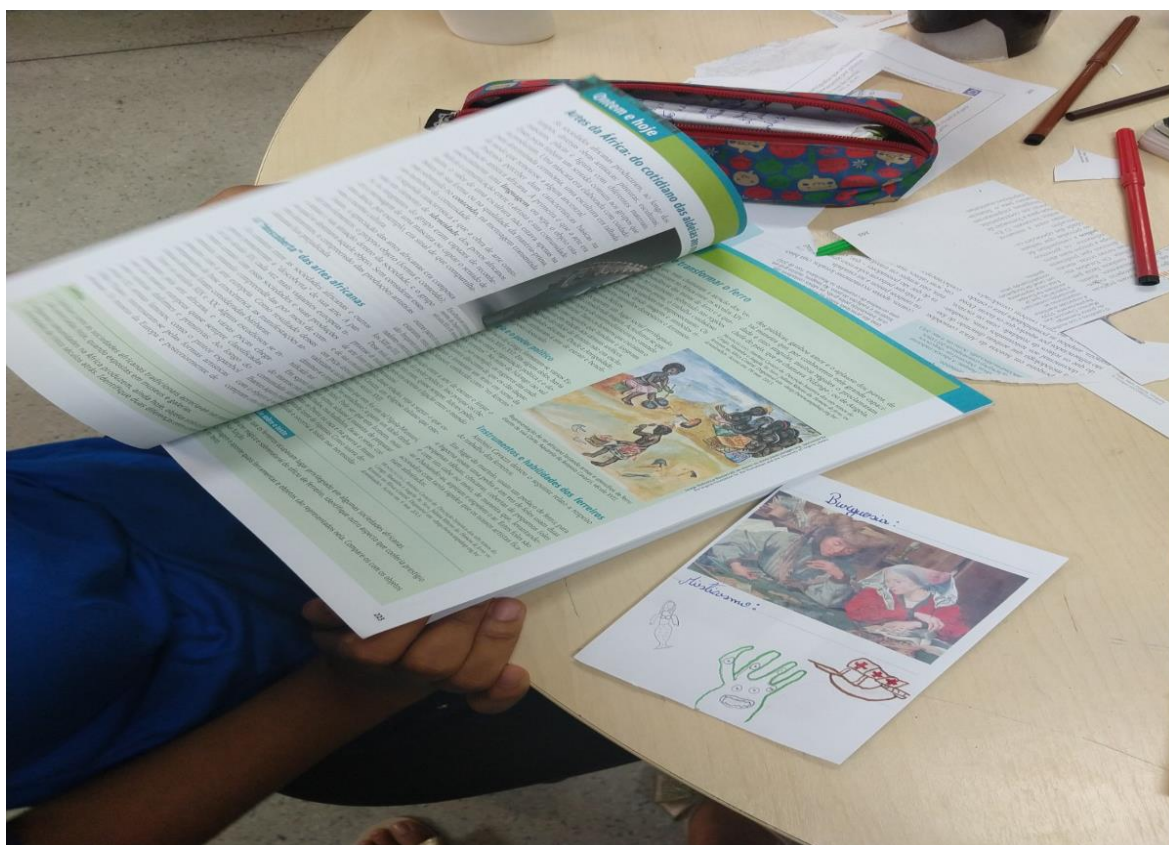


Figura 22 - Alunos do 2º ano 'A' em construção dos *fanzines* na Temática 'Revolução' Comercial, séc. XVI. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 23 - Capa do *fanzine* sobre 'Revolução' Comercial no séc. XVI. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 24 - Alunos do 2º ano em construção do *fanzine* na temática Revoluções Inglesas, séc. XVII. Aluna ilustrando o embate entre as famílias inglesas Lancaster e York. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 25 - Alunos em confecção da temática Revoluções Inglesas, séc. XVII. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 26 - Alunos do 2º ano 'A' confeccionando *fanzines* na temática 'Revolução' Industrial, séc. XVIII. Aluno em esboço do sistema fabril da Inglaterra, início do séc. XVIII. Fonte: Foto da autora, 2019.



Figura 27 - Aluna do 2º ano caracterizando as matérias-primas em função das máquinas a vapor na Inglaterra. Fonte: Foto da autora, 2019.

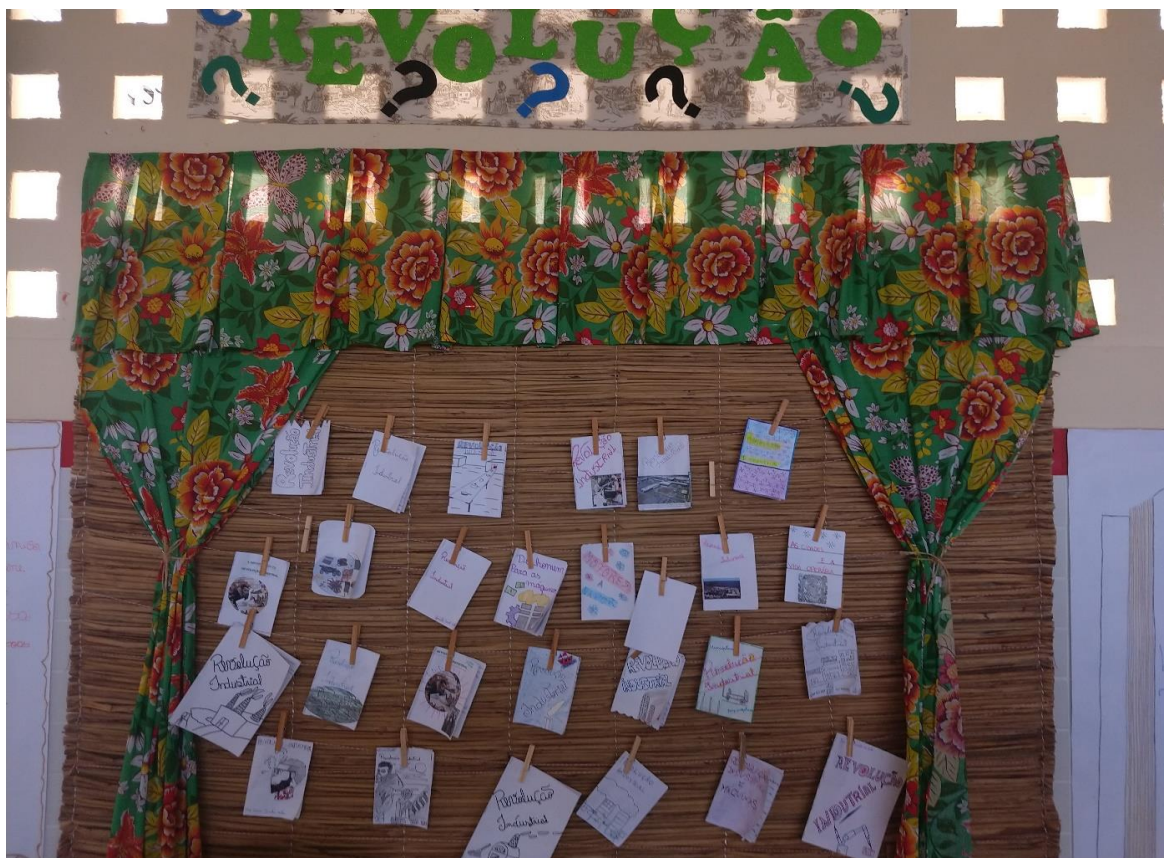


Figura 28 - Fanzines sobre a 'Revolução' Industrial, séc. XVIII. Mural com os fanzines construídos na última Aula-oficina ('Revolução' Industrial). Fonte: Foto da autora, 2019.

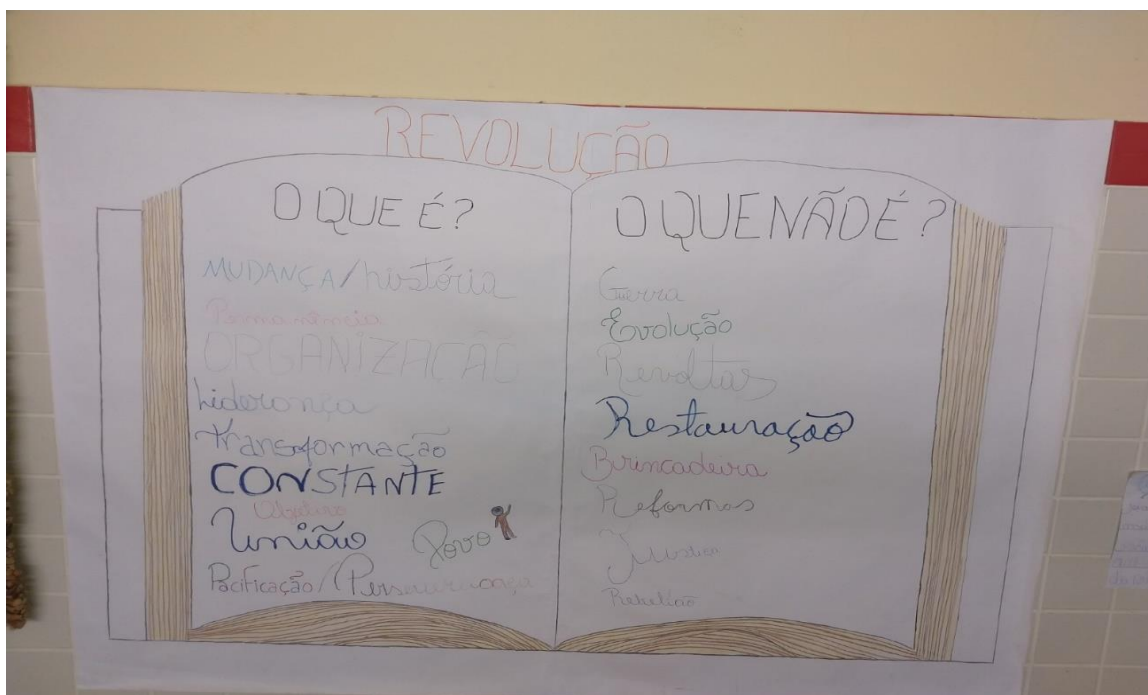


Figura 29 - Cartaz Conceitual sobre os elementos que caracterizam ou não uma 'Revolução'. Cartaz construído pelos alunos do 2º ano 'A' para esboçar as ideias que caracterizam ou não um evento revolucionário. Fonte: Foto da autora, 2019.

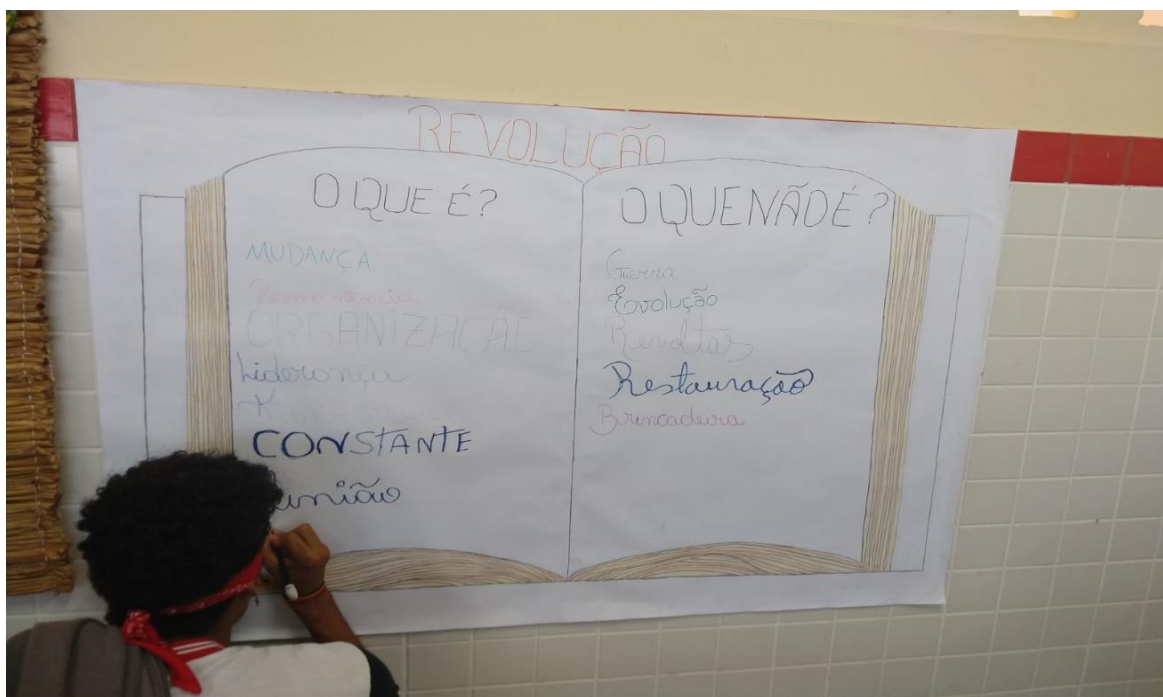


Figura 30 - Aluno escrevendo um dos elementos que caracterizam uma 'Revolução'. Fonte: Foto da autora, 2019.

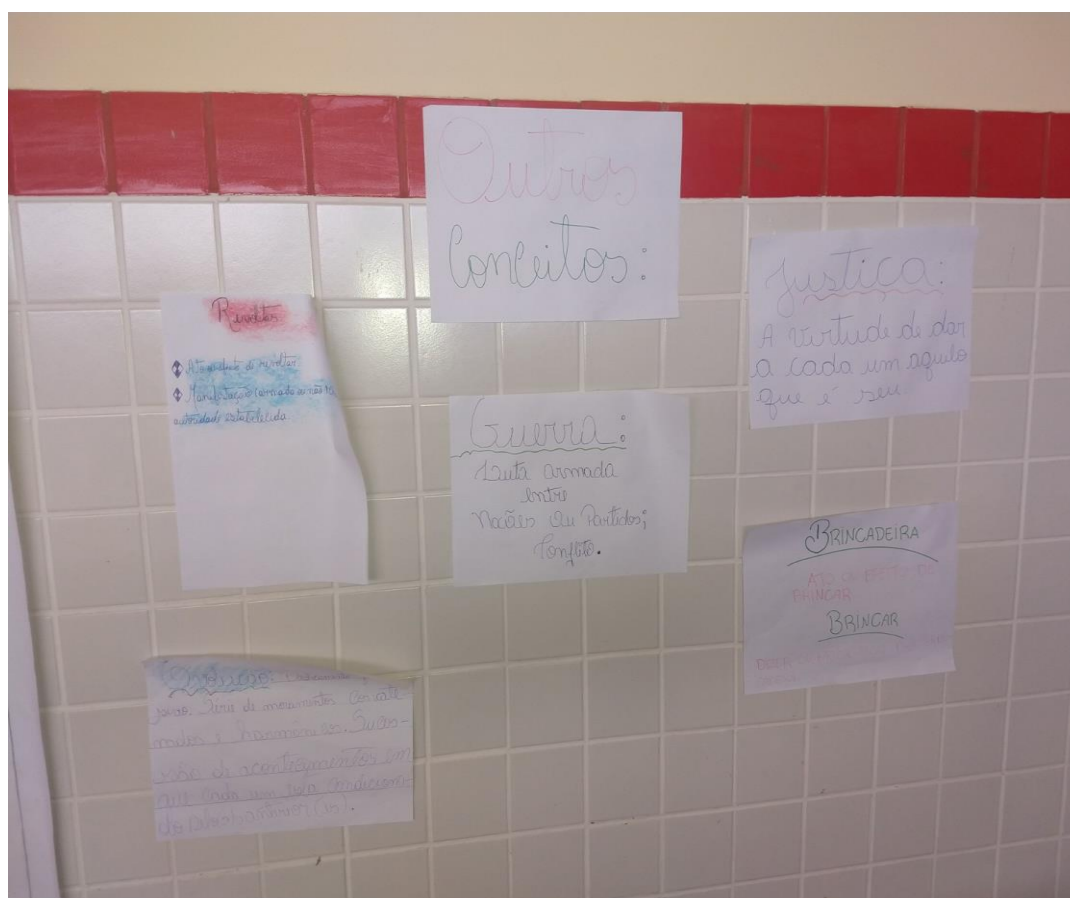


Figura 31 - Outros conceitos pesquisados pelos alunos. Conceitos e significados pesquisados pelos alunos. Todas as palavras surgiram em meio às Aulas-oficinas. Fonte: Foto da autora, 2019.